

Dinámica del aprendizaje incidental de léxico en lengua extranjera

Maria Del Pilar Agustin Llach

Universidad de La Rioja.

maria-del-pilar.agustin@unirioja.es

Agustin Llach, M. D. P. (2013). Dinámica del aprendizaje incidental de léxico en lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 14.

RESUMEN

Este artículo presenta una breve revisión de tres teorías que tratan de dar cuenta del aprendizaje incidental de vocabulario y estudiar su efectividad. Encontrar el enfoque más efectivo para el aprendizaje y enseñanza del vocabulario en lengua extranjera (LE) ha sido una tarea que ha ocupado a los investigadores de manera intensa a lo largo de las últimas décadas. Tres hipótesis principales han intentado explicar el fenómeno del aprendizaje incidental de vocabulario y dar con las actividades más efectivas, que maximicen el esfuerzo de los aprendices en el proceso de adquisición del léxico. Así, la hipótesis del input defiende que la exposición a input comprensible es suficiente para aprender nuevas palabras, mientras que la hipótesis del output estima que los aprendices deben producir en LE para poder retener los nuevos elementos léxicos; y finalmente la hipótesis de la carga de implicación afirma que independientemente del tipo de tarea, el aprendiz tiene que implicarse en la actividad y cuantas mayores demandas cognitivas y de motivación exija dicha actividad, mejores resultados se observarán a nivel de aprendizaje léxico.

Palabras clave: aprendizaje léxico, hipótesis del input, hipótesis del output, hipótesis de la carga de implicación.

El problema del aprendizaje y enseñanza del léxico en una lengua extranjera (LE) ha sido objeto de múltiples investigaciones, especialmente desde la segunda mitad del siglo XX. Asimismo, las propuestas pedagógicas centradas en la enseñanza de los elementos léxicos se han popularizado también (Lewis 1993, Ellis 1997). Sin embargo, y pese a las averiguaciones que se han venido haciendo tanto en el campo de los procesos de adquisición del vocabulario, del papel del vocabulario dentro del marco del dominio general de la LE, como en el de la enseñanza del léxico en un ámbito formal, la curiosidad de los investigadores por saber más sobre estos procesos de adquisición del léxico, y los esfuerzos de los profesores por mejorar la instrucción de vocabulario no han cesado. En esta dimensión se enmarca la contribución de San Mateo Valdehíta (en este volumen).

En la literatura sobre enseñanza de vocabulario a aprendices de una LE, así como en los libros de texto de LEs de los últimos años, es común y recurrente la distinción entre dos tipos de aprendizaje de vocabulario: aprendizaje incidental y aprendizaje intencionado (ver Meara, 1997; Nagy, 1997; Sökmen, 1997; Singleton, 1999; de Groot, 2000; Nation, 2001: capítulos 7 y 8, para esta distinción en aprendizaje de vocabulario en la L1 ver McKeown y Curtis, 1987). La dicotomía entre estos dos tipos de aprendizaje léxico impregna el campo de la enseñanza/ aprendizaje de vocabulario y está presente a lo largo de toda la actividad de instrucción. Esta distinción es bastante útil en la discusión sobre cómo introducir en la clase de LE nuevas palabras de la manera más efectiva para el aprendizaje.

El aprendizaje intencionado¹ supone un aprendizaje consciente por parte del aprendiz y suele sucederse de actividades concretas encaminadas a informar a los alumnos sobre los elementos léxicos y sus características formales, semánticas, sintácticas, etc., y a la práctica de los mismos. Aunque también puede ocurrir a partir de la lectura de un texto si el aprendiz se decide a memorizar o aprender las palabras que haya deducido del contexto o bien si decide buscar las palabras que no conoce en el diccionario. El aprendizaje intencionado, sobre todo a través de instrucción explícita, se caracteriza por la variedad de métodos y técnicas de enseñanza que usa. Ejercicios de selección múltiple, de relacionar sinónimos, antónimos o hiperónimos, ejercicios de colocaciones, de traducción, de construcción de oraciones con la palabra meta, técnicas de memorización mnemónicas² o de análisis de la morfología de la palabra son característicos de la instrucción explícita como instrumentos para la enseñanza y práctica del vocabulario (véase Nation, 2001; Sökmen, 1997). El rasgo definitorio del aprendizaje intencionado de vocabulario es la voluntad explícita del alumno de aprender los elementos léxicos con los que

está tratando.

El aprendizaje intencionado de vocabulario es muy efectivo en términos relativos, es decir da lugar a altos grados de adquisición de palabras, pero es muy costoso a nivel del tiempo que requiere, y resulta a todas luces imposible que se puedan enseñar o aprender de manera explícita todas las palabras del léxico de una LE (Gass et al., 1999; Rodríguez y Sadoski, 2000; Gu, 2003). Además, es evidente que existen palabras que se han aprendido sin haber sido enseñadas, es decir, se han adquirido de manera incidental.

El aprendizaje incidental de vocabulario ocurre como consecuencia circunstancial de otra actividad cuyo objetivo no es el aprendizaje de vocabulario, como, por ejemplo, la actividad lectora o la redacción de textos escritos (Laufer y Hulstijn 2001), en este sentido decimos que es aprendizaje inconsciente o incorporación no intencionada de nuevo vocabulario al léxico. Este aprendizaje incidental ha suscitado mucho interés en el campo de la lingüística aplicada y ha dado lugar a muchas investigaciones (véanse por ejemplo los trabajos de Krashen (1989), o de Laufer (2004)); la de San Mateo Valdehíta (en este volumen) es una de ellas. En este breve comentario estamos interesados en el aprendizaje incidental, que desarrollamos a continuación.

APRENDIZAJE INCIDENTAL DE VOCABULARIO

Como se ha indicado más arriba, el aprendizaje incidental de vocabulario se refiere², por norma general, al vocabulario que el alumno incorpora a su almacén léxico como resultado de la realización de otra actividad, que no va directamente dirigida a favorecer dicho aprendizaje léxico de manera específica. Diferentes autores se han ocupado de este principio, destacando sobre todo tres teorías o hipótesis: 1) la hipótesis del *input* (Krashen, 1989), 2) la hipótesis del *output* (Swain, 1985), y 3) la hipótesis de la carga de implicación de la tarea, o *Involvement Load Hypothesis*, en el original en inglés (Laufer y Hulstijn, 2001). San Mateo Valdehíta (en este volumen) recoge de manera implícita las tres hipótesis en su metodología y conclusiones. Vamos a ver cada una de ellas con más detalle.

HIPÓTESIS DEL INPUT

Que el desarrollo léxico en la lengua materna se produce fundamentalmente debido a una exposición masiva a "*input* comprensible"³, sobre todo a través de la lectura, es un hecho que parece estar bien fundamentado en la literatura (Krashen, 1989; Horst, Cobb y Meara, 1998; Gardner, 2004). A través de la lectura se van adquiriendo, de forma incidental o no voluntaria, nuevas palabras, así, aquellos que leen con frecuencia hacen también gala de un vocabulario más amplio y más sofisticado, es decir conocen más palabras y conocen palabras menos comunes o frecuentes.

Muchos investigadores han tratado de probar la efectividad de la lectura en la adquisición de vocabulario en una segunda lengua o lengua extranjera: "hipótesis del aprendizaje incidental" e "hipótesis del *input* comprensible" (Krashen, 1985 citado en Laufer, 2004; Krashen, 1989; Gardner, 2004, Rott 2004), sin embargo los estudios al respecto ofrecen resultados poco consistentes y contradictorios.

La postura de la no instrucción o "hipótesis del *input*" sugiere que al encontrarse el aprendiz con una palabra nueva durante la lectura o cualquier otra actividad comunicativa, éste deduzca su significado. El aprendiz puede acertar o no en su inferencia y puede o no retener el significado preciso o parcial de la palabra en cuestión. Conforme el aprendiz se ve expuesto a esta nueva palabra en otras ocasiones podrá mejorar su retención del significado y también expandirlo (Laufer, 2004). Así esta teoría asume que un aprendiz que lea regularmente en la LE podrá mejorar considerablemente la cantidad y calidad de su vocabulario (Krashen, 1989). En si misma, por tanto la actividad lectora o actividad de *input* es eficaz en si misma. Resulta, de todas formas, necesario considerarla en referencia a otras actividades, como las de producción *output* para poder comprobar su eficacia relativa.

HIPÓTESIS DEL OUTPUT

Como reacción a la "hipótesis del *input*" y a su máxima de que el *input* comprensible es una condición necesaria y suficiente para aprender la lengua extranjera, Swain (1985) formuló la "hipótesis del *output*" o "hipótesis del *output* comprensible". En esta, Swain y sus seguidores, afirman que si bien el *input* comprensible es una condición necesaria para el aprendizaje de LE, éste solo no basta. La producción de lengua contribuye asimismo al proceso de adquisición de la LE, es decir el éxito en la adquisición de la LE depende también de la producción de *output* comprensible.

Al hacer que un aprendiz produzca muestras de lengua en L2, éste puede empezar a notar posibles problemas, puede darse cuenta de la distancia entre el mensaje o el significado que quiere transmitir y los medios de que dispone para

expresarlo. Ser capaz de percibir el desequilibrio entre lo que se sabe y lo que no se sabe en la LE es una importante condición para el aprendizaje. Como consecuencia de esta percepción, el aprendiz se embarca en una búsqueda lingüística para encontrar la solución a su problema, es decir para encontrar el elemento léxico que necesita. De este modo, se dirige la atención al *input* relevante para promover el aprendizaje (cf. Swain 1985), al mismo tiempo que se practica o manipula el elemento léxico en cuestión. Así, hablar o escribir en la L2 crea nuevo conocimiento lingüístico o bien contribuye a consolidar el ya existente. Las hipótesis del *input* y del *output* se complementan y pueden co-existir sin contradicciones.

Numerosos estudios se han dedicado a probar la efectividad del *output* en la adquisición de una LE con dos líneas fundamentales de hallazgos: a) resultados positivos que evidencian la efectividad del enfoque de *output* (Nobuyoshi y Ellis 1993, Swain y Lapkin 1995, Wang Chuming 2000 en Song 2010, Webb 2005), y b) resultados no concluyentes o condicionales (Izumi, Bigelow, Fujiwara, y Fearnow 1999, Feng Jiyuan y Huang Jiao 2004 en Song 2010). El estudio de San Mateo Valdehita (en este volumen) apunta claramente a que las actividades de producción son más efectivas que las que exclusivamente requieren comprensión por parte del alumno. Es más, la autora pone de manifiesto que incluso para actividades de comprensión, aquellos alumnos que han producido L2 obtienen significativamente mejores resultados que aquellos aprendices dentro de una condición de solo *input* comprensible. Las mayores demandas cognitivas de las tareas de *output*, de foco en la forma, y la oportunidad que ofrecen de usar las nuevas formas léxicas son razones que pueden explicar su mayor efectividad (Maftoon y Haratmeh 2012).

Desgraciadamente, estudios de este tipo que comparan desde un punto de vista experimental la influencia de tareas de producción con tareas de *input* solo en el aprendizaje léxico son relativamente pocos (véase por ejemplo Agustín Llach en evaluación). La mayoría de ellos, sin embargo apunta a resultados positivos para las tareas de *output* o producción, en la línea de San Mateo Valdehita (en este volumen). Browne (2003), por ejemplo, comparó los efectos sobre el aprendizaje léxico de una tarea de producción, una tarea de lectura, y una tarea de vocabulario, específicamente. Sus resultados muestran que la tarea de *output* dio lugar a mayores ganancias léxicas que las otras dos. En este mismo sentido, la investigación de Song (2010) presenta un estudio en el que la tarea de traducción (*output*) resultó ser muy superior a una tarea de comprensión lectora (*input*) en lo que se refiere a la percepción y adquisición de expresiones léxicas. Maftoon y Haratmeh (2012) también obtuvieron resultados significativamente favorables para las actividades de *output* sobre las de *input*. Rott (2004) sin embargo, no obtuvo resultados superiores para las actividades de *output* sobre una tarea de solo lectura, si bien esta autora cree que la lectura debe complementarse con actividades extra como preguntas de comprensión, ejercicios de sinónimos, o de selección de palabras entre otros.

HIPÓTESIS DE LA CARGA DE IMPLICACIÓN DE LA TAREA

La más reciente de las teorías o hipótesis que genuinamente intentan dar cuenta del fenómeno del aprendizaje incidental de vocabulario es la *hipótesis de la carga de implicación* de la tarea, ILH en sus siglas en inglés. Esta hipótesis, propuesta por Laufer y Hulstijn (2001), describe un modelo de aprendizaje léxico que supone la superación de la dicotomía "hipótesis del *input*"- "hipótesis del *output*".

La ILH se basa en la idea de que el grado de manipulación de los elementos léxicos va a determinar el éxito del proceso de adquisición. En este sentido, una tarea que exija una mayor manipulación o implicación del alumno resultará en un procesamiento más intenso, más profundo de la información lingüística y como consecuencia en un aprendizaje más duradero y permanente.

La motivación y la implicación cognitiva son dos elementos claves en esta ILH que básicamente está construida sobre tres elementos: necesidad, búsqueda y evaluación; la primera es una dimensión motivacional, mientras que las otras dos son cognitivas según Laufer y Hulstijn (2001). A su vez, cada una de estas dimensiones tiene dos niveles, moderado y fuerte según vengan impuestas desde fuera o bien sea el propio aprendiz el que decide qué palabras usar y cómo usarlas.

Empleando una combinación de los tres componentes y de sus dos niveles, Laufer y Hulstijn (2001) y Hulstijn y Laufer (2001) obtienen un índice o coeficiente de implicación que asignan a las distintas tareas: 2, 1, ó 0 según la dimensión esté presente en la tarea en mayor o menor medida. Así, una actividad de comprensión lectora, un ejercicio de rellenar huecos, o un ejercicio de escritura tienen diferentes índices de implicación, y por lo tanto tienen diferentes demandas cognitivas y motivacionales sobre los alumnos. Cuanto mayor sea la demanda de la tarea y con ella la implicación del alumno en la misma, mayores serán las ganancias léxicas.

Aunque no muy abundantes, existen algunos estudios que han trabajado con esta hipótesis y su relación con los procesos de adquisición de vocabulario. Las investigaciones empíricas que tratan de probar la validez de la ILH comparan las ganancias léxicas derivadas de tareas con diferentes grados de carga de implicación, para llegar a la conclusión de que, efectivamente, tal y como predice la ILH, las tareas con mayor carga de implicación dan lugar a retención de un mayor número de nuevas palabras (Hulstijn y Laufer 2001, Keating 2008, y Kim 2008). Sin embargo, no todos los estudios ofrecen

resultados concluyentes a favor de la ILH. Yaqubi, Rayati y Gorgi (2010) ó Maftoon y Haratmeh (2012) obtuvieron resultados que les permiten concluir que el índice de carga de implicación de la tarea no es determinante al predecir resultados de aprendizaje léxico como el tipo de tarea: *input vs. output*, aunque también desempeña un papel relevante en las comparaciones "intra-*input*"/ "intra-*output*". Nos parece que el estudio de San Mateo Valdehíta (en este volumen) podría también ser interpretado en función de esta hipótesis (ver Maftoon y Haratmeh 2012, para una mayor exploración de la relación *input-output* e implicación en la tarea) y arrojar de este modo más luz sobre el poder predictivo de la ILH. Los resultados de dicho estudio apuntan claramente a la mayor efectividad de actividades de *output* que implican al alumno tanto cognitiva como emocional, o motivacionalmente en la realización de la tarea. Este tipo de resultados no pueden pasar desapercibidos y perderse en la inmensidad de literatura científica, sino que tienen que servir para informar a profesores y creadores de materiales sobre las actividades y tareas que son más efectivas, puesto que arrojan mejores ganancias léxicas para espacios similares de tiempo.

A modo de conclusión y enlazando con las implicaciones propuestas por San Mateo Valdehíta (en este volumen) abogamos por una superación de la distinción *input-output* y apostamos por un enfoque ecléctico de enseñanza de vocabulario. Así, el alumno de LE recibirá instrucción explícita relativa a las nuevas palabras que tiene que aprender, pero también se le exigirá la lectura de material auténtico o adaptado en LE según su nivel de lengua y la realización de actividades que maximicen el esfuerzo y el tiempo del alumno implicándolo en la tarea tanto a nivel emocional como cognitivo, para conseguir así los mayores éxitos en el aprendizaje de vocabulario.

1. Usamos el término intencionado para referirnos al aprendizaje que se deriva de actividades que se dirigen a la práctica explícita de vocabulario.
2. La técnica keyword o de la palabra clave es la más popular y frecuente tanto en la investigación como en la práctica en la clase de LE. Ideada por Atkinson (1975 citado en Sökmen, 1997) para la adquisición de segundas lenguas, esta técnica de memorización tiene una fase semántica y otra fonológica. Así, en la primera fase el aprendiz selecciona una palabra nativa que suena como la palabra meta, ésta será la palabra clave o keyword. En la segunda fase el aprendiz crea una imagen mental en la que asocia la palabra clave con el significado de la palabra meta. Por ejemplo, para aprender la palabra española pato un inglés puede usar la palabra pot (cazuela) como palabra clave (fonéticamente similar) y crear la imagen de un pato sentado en una cazuela (ver Rodríguez y Sadoski, 2000). Esta técnica resulta bastante efectiva para la adquisición y retención de vocabulario (Sökmen, 1997; Rodríguez y Sadoski, 2000; Pressley et al., 1987 para la L1), aunque es cognitivamente muy costosa y no todas las palabras son susceptibles de formar una imagen (Pressley et al., 1987).
3. Esta no es, sin embargo, la única definición de aprendizaje incidental de vocabulario. Existe abundante disquisición sobre el concepto tal y como recoge Rieder (2000).
4. El término fue acuñado por Krashen (1985 citado en Laufer, 2004) y se refiere al grado de dificultad de las muestras de lengua a las que el aprendiz está expuesto. Para que el input pueda convertirse en intake o toma, es decir se pueda aprender de él, ha de ser comprensible, pero también ha de contener elementos que resulten nuevos al aprendiz, es decir, el input tiene que tener una dificultad mínima. En el caso del léxico, un "input comprensible" se caracteriza por incluir un escaso número de palabras desconocidas por el aprendiz inmersas en un contexto familiar y rodeadas de léxico conocido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustin Llach, M.P. (en evaluación). "Maximising incidental vocabulary acquisition in Spanish as a Foreign Language" *Foreign Language Annals*
- Atkinson, R.C. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist* 30(8): 821-828.
- Browne, C. (2003). Vocabulary acquisition through reading, writing and tasks: A comparison. Tesis doctoral, Temple University. Disponible en: http://www.wordengine.jp/research/pdf/Vocabulary_acquisition.pdf
- De Groot, P. (2000). "Computer Assisted Second Language Vocabulary Acquisition" *Language Learning and Technology* 4 (1): 60-81. <http://llt.msu.edu/vol4num1/groot/default.html>
- Ellis, N. C. (1997). *Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning*. En: N. Schmitt y M. McCarthy. (eds.) *Vocabulary: Description Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 122-139.
- Feng, J. y Huang, J. (2004). The Effect of Output Tasks on Acquisition of Linguistic Forms. *Modern Foreign Languages* 2: 195-200.

- Gass, S., Mackey, A., Alvarez-Torres, M.J. y Fernández-García, M. (1999). "The Effects of Task Repetition on Linguistic Output" *Language Learning* 49 (4): 549-581.
- Gardner, D. (2004). "Vocabulary Input through Extensive Reading: A Comparison of Words Found in Children's Narrative and Expository Reading Materials" *Applied Linguistics* 25 (1): 1-37.
- Gu, P.Y. (2003). "Fine Brush and Freehand: The Vocabulary-Learning Art of Two Successful Chinese EFL Learners" *TESOL Quarterly* 37 (1): 73-104.
- Horst, M., Cobb, T. y Meara, P. (1998). "Beyond a Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary Through Reading" *Reading in a Foreign Language* 11 (2): 207- 223.
- Hulstijn, J. y Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51 (3), 539-558.
- Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M., y Fearnow, S. (1999). Testing the Output Hypothesis. Effects of Output on Noticing and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 21 (3): 421-452.
- Keating, G. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: the involvement load hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 12 (3), 365-386.
- Kim, Y. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, 58 (2), 285-325.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
- Krashen, S. (1989). "We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis" *The Modern Language Journal* 73 (4): 440-464.
- Laufer, B. (2004). "Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning" Conferencia plenaria en el 14 Congreso Internacional EUROSLA, San Sebastián, 8-11 Septiembre, 2004.
- Laufer, B. y Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22 (1): 1-26.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Maftoon, P. y Haratmeh, M.S. (2012). Effects of Input and Output-oriented Tasks with Different Involvement Loads on the Receptive Vocabulary Knowledge of Iranian EFL Learners. *Iranian Journal of Research in English Language Teaching* 1 (1): 65-87.
- McKeown, M., y Curtis, M. (1987). (eds.). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Meara, P. (1997). "Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition". En: Schmitt, N. y McCarthy, M. (eds.). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 109-121.
- Nagy, W. (1997). "On the role of context in first- and second-language vocabulary learning". En: Schmitt, N. y McCarthy, M. (eds.). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 64-83.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nobuyoshi, J. y Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal* 47: 203-210.
- Pressley, M., Levin, J. y McDaniel, M. (1987). "Remembering versus Inferring What a Word Means: Mnemonic and Contextual Approaches". En: McKeown, M. y Curtis, M (eds.). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 107-127.
- Rieder, A. (2000). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *VIEWS* 12 (2): 24-39.

- Rodríguez, M. y Sadoski, M. (2000). "Effects of Rote, Context, Keyword, and Context/Keyword Methods on Retention of Vocabulary in EFL Classrooms" *Language Learning* 50 (2): 385-412.
- Rott, S. (2004). "A Comparison of Output Interventions and Un-enhanced Reading Conditions on Vocabulary Acquisition and Text Comprehension" *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 61 (2): 169-202.
- Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: CUP.
- Song, Z. (2010) "An Empirical Study of the Role of Output in Promoting the Acquisition of Linguistic Forms" *English Language Teaching* 3 (4): 109-114.
- Sökmen, A. (1997). "Current trends in teaching second language vocabulary". En: Schmitt, N. y McCarthy, M. (eds.). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 237- 257.
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En: Gass, S. y Madden, C. (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied linguistics* 16: 371-391.
- Wang, C., Niu, R. y Zheng, X. (2000). Improving English through Writing. *Foreign Language Teaching and Research* 3: 207-212.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing of word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 33-52.
- Yaqubi, B. y Rayati R.A. (2010). The Involvement Load Hypothesis and Vocabulary Learning: The Effect of Task Types and Involvement Index on L2 Vocabulary Acquisition. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)* 2 (1), Ser. 59/4: 145-163.