

Universidad de León



Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Filología Hispánica y Clásica

TESIS DOCTORAL

**ESTUDIO SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ADQUISICIÓN
DEL LÉXICO EN E/LE
POR ADOLESCENTES DE HABLA INGLESA**

El enfoque del “OpCOV” – el Óptimo Control de Vocabulario – aplicado al proceso de aprendizaje y adquisición para facilitar la fijación del léxico

Directora

Dra. Milka Villayandre Llamazares

Autor

D. Eben Williams

LEÓN, 2017

Dedicatoria

A mi hermano Theophilus

Agradecimientos

Mis agradecimientos van dirigidos en primer lugar a Dios por la habilidad y sabiduría que me ha dado para poder completar estos estudios exitosamente.

Hay muchas personas que me infundieron ánimos y me dieron consejos valiosos a lo largo de esta obra a quienes quisiera reconocer. En primer lugar, mis agradecimientos van dirigidos a la directora de mi tesis, la muy estimada Dra. Milka Villayandre Llamazares; muchísimas gracias Milka por tus excelentes comentarios, sugerencias y consejos, sin los cuales la realización de esta obra habría sido imposible. También quisiera dar las gracias tanto a mis queridos alumnos, que se sometieron seriamente a las experimentaciones, como a muchos amigos y familiares que sería imposible enumerar aquí.

No obstante, estos agradecimientos no estarían completos sin mencionar de forma especial a mi querida esposa, Cheryl, y a nuestras hijas, Abigail y Naomi, quienes apoyaron mi decisión de emprender estudios de tales magnitudes que no solo han costado mucho dinero, sino también mucho tiempo de aislamiento; siempre brindándome su cariño, ánimo, comprensión y mucha paciencia a lo largo de todo el proceso. ¡Gracias, muchas gracias por vuestro amor!

Esta obra está estructurada en tres partes de la siguiente manera:

PRIMERA PARTE

Marco Teórico, Capítulos 1-4 y Bibliografía

SEGUNDA PARTE

Ejemplar de las Actividades de Óptimo Control de Vocabulario (OpCOV)

TERCERA PARTE

Anexos

GLOSARIO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

*AL ¹	<i>Apathetic Learner</i> (Aprendiente apático)
*CLAL	<i>Conscientious Learner of Another Language</i> (Adulto aprendiente de otra lengua)
E/LE	español como lengua extranjera
*ECE	<i>Exhaustive Contextual Elaboration</i> (Elaboración Contextual Exhaustiva)
L1/LM	Lengua Primera / Lengua Materna
L2	Lengua Segunda
LAD	Language Acquisition Device
*LB	<i>Linguistic Barrier</i> (Barrera Lingüística).
LE	Lengua Extranjera
*NLM	<i>Negative Linguistic Mindset</i> (Mentalidad Negativa)
*OpCOV	<i>Optimum Control of Vocabulary</i> (Óptimo Control de Vocabulario)
*SCL	<i>The Subconscious Learner</i> (Aprendiente subconsciente/inconsciente)
*SMML	<i>Self-Mandated Motivated Learner</i> (Aprendiente adulto con alta motivación)

ÍNDICE DE FIGURAS, CUADROS Y TABLAS

Páginas

Figuras:

Figura 1. <i>The Affective Filter Hypothesis</i> (adoptado de Krashen 1982).....	21
Figura 2. Las Subcompetencias de la Competencia Lingüística/Comunicativa	30
Figura 3. Representación gráfica de “conocer” y “saber” una palabra	41
Figura 4. La encuesta de <i>The Guardian</i>	70
Figura 5. Encuesta sobre el porcentaje de gente que habla inglés en la UE	74

Cuadros:

Cuadro 1. Preguntas esenciales que determinan adquisición de un léxico.....	43
Cuadro 2. Etapas que pueden determinar el conocimiento de una palabra	45
Cuadro 3. Clasificación de los niveles/años colegiales estadounidenses	61
Cuadro 4. Información institucional.....	65
Cuadro 5. Categorización de los tres grupos esenciales de aprendientes de una L2	79
Cuadro 6. Ejemplo del test de emparejamiento.....	97

¹ A través de esta obra de investigación, hemos acuñado e introducido en el campo de la Lingüística Aplicada un total de ocho (8) nuevas palabras o frases que nunca antes habían sido utilizadas en ninguna otra obra. Todas ellas se han señalado con un asterisco (*).

Tablas alfabéticas:

Tabla A. Comparación del porcentaje de hispanohablantes en 3 Estados8
 Tabla B. Saber una palabra y sus competencias20
 Tabla C. Comparación de los lemas *saber* y *conocer* (por Sketch Engine).....38
 Tabla D. Comparación de verbos españoles con sus equivalentes ingleses92
 Tabla E. Comparación en español e inglés de sustantivos y adjetivos92
 Tabla F. Categorización de los participantes de la clase de ‘*Honors*’94
 Tabla G. Categorización de los participantes de la clase de ‘*College Prep.*’94

Tablas numéricas:

Tablas 1.1 Promedio del experimento de conjetura (*Honors*)104
 Tablas 1.2 Promedio del experimento de conjetura (*College Prep.*)105
 Tablas 2.1 – 2.2 Promedio del experimento de emparejamiento (ambos grupos).....106
 Tablas 3.1 – 3.2 Promedio del experimento de espacios en blanco (ambos grupos)....107
 Tablas 4.1 Promedio del experimento de deletreo/ortografía (*Honors*)109
 Tablas 4.2 Promedio del experimento de deletreo/ortografía (*College Prep.*).....110
 Tablas 5.1 Promedio del experimento de selección múltiple (*Honors*)..... 109
 Tablas 5.2 Promedio del experimento de selección múltiple (*College Prep.*).....109
 Tablas 6.1 Promedio del experimento de recuperación (*Honors*)110
 Tablas 6.2 Promedio del experimento de recuperación (*College Prep.*).....111
 Tablas 7.1 – 7.2 Promedio del experimento de escritura de oración (ambos grupos).....112
 Tabla 8. Comparación de los resultados de ambos grupos114
 Tabla 9. Comparación de aciertos entre las mujeres y los hombres116
 Tabla 10. Comparación de los puntos de ventaja entre 5 mujeres y 5 hombres116

ÍNDICE GENERAL	Páginas
Introducción general	5
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	11
CAPÍTULO 1:	11
1.1 ¿Aprendizaje o adquisición?.....	11
1.1.1 La distinción entre ‘aprendizaje’ y ‘adquisición’	12
1.1.2 El Óptimo Control de Vocabulario (OpCOV)	19
1.1.3 La competencia lingüística.....	22
1.2 ‘Conocer’ y ‘saber’ una palabra: ventaja o desventaja en el proceso de la contextualización	33
1.3 El aspecto didáctico y su importancia en el aprendizaje del léxico	47
1.4 Algunas variables y estrategias que condicionan el aprendizaje	49
1.5 El léxico y la contextualización	54
1.6 La contextualización y su procesamiento	56
CAPÍTULO 2: EL ASPECTO GENERAL DE ESTE ESTUDIO	59
Las clasificaciones de aprendientes y el rol del <i>English Factor</i> en el aprendizaje	59
CAPÍTULO 3: LA APRENDIBILIDAD, LAS ESTRATEGIAS Y LA MEMORIA	85
3.1 La “aprendibilidad” y las estrategias	85
3.2 La memoria, sus funciones y dimensiones	88
3.3 Las palabras clave de las experimentaciones	91
3.4 Los participantes / informantes	93
CAPÍTULO 4: RECOGIDA DE DATOS, RESULTADOS Y CONCLUSIONES	96
4.1 Descripción de los test y el procedimiento de aplicación de los mismos	96
4.2 Resultados de la investigación y tabulación de los datos	102
4.2.1 Experimentación 1	103

4.2.2	Experimentación 2	105
4.2.3	Experimentación 3	107
4.2.4	Experimentación 4.....	108
4.2.5	Experimentación 5	109
4.2.6	Experimentación 6	110
4.2.7	Experimentación 7	111
4.3	El grupo de control	113
4.4	La consideración de la variable ‘sexo’	115
4.5	Los resultados.....	118
4.6	Notas esenciales de las observaciones	121
4.7	Sugerencia para futuros estudios y puntos mejorables.....	123
BIBLIOGRAFÍA.....		125
SEGUNDA PARTE: EL ÓPTIMO CONTROL DE VOCABULARIO.....		132
Actividad ejemplar de OpCov 1: <i>Writing Companion Essay ‘SUMMER’</i>		132
Actividad ejemplar de OpCov 2: <i>Scrambled Word Game</i>		134
Actividad ejemplar de OpCov 3: <i>Poetry ‘Your Smile’</i>		135
TERCERA PARTE: INDICE DE ANEXOS.....		138
I.	El Contrato	138
II.	Resultados individuales de la muestra de 5 mujeres y 5 hombres.....	139
III.	La distribución de las palabras por campos semánticos.....	140
IV.	Experimentación 1: El test de Conjetura	140
V.	Experimentación 2: El test de Emparejamiento	145
VI.	Experimentación 3: El test de Cloze/Rellenar en blanco	148
VII.	Experimentación 4: El test de Ortografía/Deletreo.....	151
VIII.	Experimentación 5: El test de Selección Múltiple	154
IX.	Experimentación 6: El test de la Recuperación del lexicon	159
X.	Experimentación 7: El test de la Creación de Oraciones	162

INTRODUCCIÓN GENERAL

EL aprendizaje del léxico ocurre de distintas maneras y a través de diferentes métodos y procesos, uno de los cuales es la contextualización, cuando las palabras meta se incorporan, o se encuentran dentro de un texto. El aprendizaje de vocabulario a través de la contextualización presenta diferentes formas de aprendizaje que proporcionan una adquisición verdadera; por ejemplo, la forma principal es a través de la lectura de un texto con palabras meta (intencionadamente incorporadas), sin darle al aprendiz los significados de las palabras en L1. Esto le obliga a esforzarse (el aprendiz), para comprender el significado de cada palabra meta, simplemente con la ayuda de otras palabras alrededor de las desconocidas. Sin duda alguna, este tipo de actividad estructurada es conducente a la adquisición y fijación en memoria de palabras previamente desconocidas. Por otra parte, hay el método de la descontextualización, lo cual, al contrario de la contextualización, se aprende las palabras meta fuera de contexto; por ejemplo, a través de un listado de palabras con los significados ya proporcionados en la L1. El objetivo principal del presente estudio, por lo tanto, se centra en averiguar científicamente las ventajas o desventajas de la contextualización en el aprendizaje del léxico por adolescentes estadounidenses aprendientes de español como lengua extranjera (E/LE). También, analizaremos los procedimientos y actividades que realizaron nuestros estudiantes con el fin de identificar cuáles fueron más fructíferas y cuáles de menor valor didáctico.

Las hipótesis clave que nos planteamos y que nos han servido como punto de partida para nuestra investigación son las siguientes:

- Para los adolescentes estadounidenses aprendientes de E/LE, el aprendizaje de vocabulario en contexto (*la contextualización*) es la estrategia más eficiente para la adquisición y fijación de léxico en el lexicón mental. No obstante, la descontextualización es más conveniente para una reproducción inmediata del vocabulario aprendido.
- El enfoque de aprendizaje que conlleva la manipulación de palabras meta mediante diversas actividades, lo cual nosotros denominamos *la Elaboración Exhaustiva Contextual*, es más eficiente para la adquisición a largo plazo.
- La variable ‘sexo’ no tiene influencia apreciable en la adquisición y retención del léxico.

Para desarrollar los objetivos propuestos, es preciso tener en cuenta una serie de conceptos que, aunque controvertidos, son importantes en relación con el aprendizaje y la adquisición del léxico de una lengua extranjera (LE). Son los siguientes:

- la diferencia entre *aprendizaje* y *adquisición*;
- lo que significan *saber* y *conocer* una palabra y las ventajas o desventajas de estos conceptos en el proceso de la contextualización;
- *el aspecto didáctico, el manual de enseñanza* y su importancia;
- *algunas variables y estrategias* consideradas como factores influyentes en el aprendizaje y adquisición del léxico.

Nuestra investigación contaba con treinta y tres informantes y veinticinco palabras meta de experimentación. El experimento consistía de siete partes intercaladas con el fin de descubrir cuál de los dos métodos más reconocidos globalmente para la enseñanza de léxico – la contextualización o la descontextualización – es más eficiente para nuestros alumnos adolescentes de habla inglesa. Las siete partes comprendían pruebas de conjetura, emparejamiento, relleno en blanco (*cloze test*), ortografía, selección múltiple, recuperación del lexicón, y creación de oraciones propias. En el capítulo cinco de esta obra hemos expuesto más detalles sobre cada prueba. Ya que muchas de las investigaciones anteriores a la nuestra habían estudiado a adultos, a nosotros nos parecía más interesante centrarnos en adolescentes por las siguientes razones:

- Hay escasez de investigaciones sobre adolescentes (Mondria 2003).
- Consideramos más interesante estudiar el proceso que utilizan los adolescentes que están aún en el nivel umbral de aprendizaje de una lengua segunda.
- Es más asequible para nosotros, ya que nuestros alumnos son todos adolescentes.
- Queríamos emprender unas investigaciones científicas cuyos resultados sirviesen para mejorar nuestra docencia, por una parte y, por otra, clarificasen cómo estudian mejor el léxico de E/LE los adolescentes de habla inglesa.

El simple hecho de que este estudio se centre en adolescentes y no en adultos ya es para nosotros razón de gran motivación, debido a que, como hemos expuesto anteriormente, hay una escasez de trabajos sobre el aprendizaje de jóvenes entre las edades de trece y diecinueve años. En el artículo de Mondria (2003), escrito tras su estudio sobre la adquisición del léxico en el área de la contextualización y la descontextualización, este autor sugirió que sería interesante que hubiera en el futuro más investigaciones que involucrasen adolescentes de niveles bajos. Esta sugerencia de Mondria fue para nosotros un impulso decisivo para trabajar con nuestros alumnos adolescentes. Aunque el presente estudio tenga aspectos similares al de Mondria, puesto que sus informantes como los nuestros son todos adolescentes, hay diferencias en el grado académico de los sujetos. La sugerencia de Mondria derivaba de investigaciones previas que afirmaban que los informantes de niveles más bajos tienden a tener más dificultad en la inferencia y la memorización del léxico que los aprendientes adultos más experimentados (Knight 1994, citado por Mondria 2003:495). Los informantes nuestros son todos aprendientes de E/LE del grado décimo, que corresponde al segundo año de instituto en los EE.UU., un grado o nivel académico menos que el de los informantes del estudio de Mondria. Los años académicos de un instituto típico americano (*high school*) van del grado noveno al duodécimo (*9th-12th grades*). Se espera que cada alumno de nuestro instituto, *Triton Regional High School*, estudie una lengua extranjera, en nuestro caso el español, por aproximadamente ciento sesenta y cinco horas al año. Por lo tanto, ya que nuestros informantes están por terminar su segundo año de instituto se calcula que todos ellos ya han cursado hasta ahora unas trescientas treinta horas de E/LE; y, al finalizar el año corriente de nuestra investigación, habrán estudiado la lengua española por un total de trescientas cincuenta horas. Creemos que es preciso mencionar aquí que nuestros informantes participaron en las experimentaciones durante un periodo escolar muy atareado – o sea en los dos últimos meses del año escolar –, por eso utilizamos solamente un número limitado de palabras meta en nuestros experimentos, para no agobiarles, ya que tienen también que realizar exámenes generales en el instituto. Desarrollamos más estas cuestiones en el capítulo cinco.

Otra motivación de esta tesis ha sido comprobar si nuestras hipótesis, similares a las de San Mateo Valdehita (2005), corroboran sus hallazgos. Pero, tal vez, el punto más importante que nos sirvió de inspiración y justificación de este proyecto fue la aseveración de San Mateo Valdehita (*op. cit.*) en cuanto a que, aunque haya numerosas investigaciones y

resultados en torno al estudio del léxico, la mayoría se centra en el área de L1. Sin embargo, los estudios y los resultados en L2 escasean y, sobre todo, en lo que al aprendizaje del léxico por adolescentes se refiere. Así pues, este estudio ha sido modelado según las investigaciones de San Mateo Valdehita (2008), especialmente en el sentido de que tanto ella como nosotros estudiamos, por un lado, el comportamiento de estudiantes estadounidenses aprendientes de E/LE; y por otro, cuáles son las mejores estrategias de aprendizaje del léxico conducentes a la adquisición, y en qué rango de preferencia van las actividades cruciales. No obstante, una diferencia notable entre nuestras investigaciones es que mientras que la muestra de la obra de San Mateo Valdehita son adultos, todos entre 20 y 21 años, nuestros sujetos son todos adolescentes entre 15 y 17 años.

Otro factor igualmente importante que ha motivado el presente estudio es el afán de buscar, a través de experimentaciones, el rol que realmente juega la contextualización en el aprendizaje del léxico por adolescentes. Quisiéramos indagar si la contextualización produce mayor retención en adolescentes que tienen una motivación considerada baja; por ejemplo, aquellos que viven en comunidades en las cuales la lengua española no es la lengua principal de comunicación, ni tampoco es necesaria para la sobrevivencia. Consideramos especialmente aquellos adolescentes que viven en la región de *New England* (Nueva Inglaterra), que comprende seis estados: *Maine, New Hampshire, Vermont, Rhode Island, Connecticut* y el estado de donde proceden todos nuestros informantes, *Massachusetts*. Estos seis estados de Nueva Inglaterra cuentan con muchísimos menos habitantes hispanos que en otras regiones o estados de los EE.UU. En la siguiente tabla hemos comparado el porcentaje de hispanos (según el censo nacional de 2011) en Arizona y Colorado, ya que tienen un número de población total similar al de Massachusetts.

Personas	Massachusetts	Arizona	Colorado
Población total	6,587,556	6,482,505	5,116,796
Hispanos/hablantes de español	9.9%	30.1%	20.9%

Tabla A. Comparación del porcentaje de hispanohablantes en 3 estados

Es importante mencionar que, aunque no les haga falta el uso del español socialmente, sin embargo, todos nuestros alumnos tienen la obligación de cursar dos años académicos (trescientas cincuenta horas) en el estudio de una lengua extranjera para poder graduarse del instituto.

En este contexto, quisiéramos averiguar si, a través de las experimentaciones del presente estudio, se podrían obtener (de parte de participantes adolescentes) resultados igualables, o al menos comparables, a los de experimentos previos que involucraban solamente a informantes adultos. Por lo tanto, indiscutiblemente, la curiosidad también viene a jugar un papel motivador importante en este estudio, como en todos los estudios empíricos –la curiosidad de saber la razón por la cual ocurre un cierto fenómeno–. Tal curiosidad académica nos motivó para formular nuestras hipótesis y así también para buscar respuestas científicamente corroboradas. Sin que sea de menos importancia, existe también como factor motivador el afán de llevar a cabo unas experimentaciones propias con la expectativa de que los resultados obtenidos contesten satisfactoriamente a la pregunta principal de nuestra investigación: ¿Retienen mejor el léxico los adolescentes estudiantes de E/LE cuando el *input* se ha presentado en forma descontextualizada o cuando se integra un texto mediante la manipulación de diversas actividades, es decir, la contextualización?

Ya para finalizar este apartado señalamos que el conjunto de la tesis se estructura en tres partes principales. La primera parte comprende cinco capítulos. En el primero de ellos haremos una presentación del marco teórico en el que se basa la presente investigación. Hablaremos de la diferencia entre el aprendizaje y la adquisición del léxico a partir de la doctrina del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* sobre estos temas. Introduciremos también, en este capítulo, la estrategia que hemos adoptado en la enseñanza del léxico a nuestros alumnos, la cual hemos denominado ‘*The Optimum Control of Vocabulary - OpCov*’ (*El Óptimo Control de Vocabulario*), que tiene la finalidad de minimizar el ‘*filtro afectivo*’. Consideraremos también la competencia lingüística y sus componentes; en particular, la subcompetencia léxica y los elementos imprescindibles que definen su adquisición. Seguidamente, trataremos otros puntos de controversia como, ¿cuál es la diferencia entre ‘*conocer*’ y ‘*saber*’ un vocablo y cómo podrán beneficiarse los aprendientes de E/LE de la clarificación de estos términos? En relación con lo que significa ‘*saber*’ una palabra y la adquisición del léxico en general, haremos mención a los hallazgos, las obras y opiniones de varios investigadores, entre los que destacan Marta Baralo, Richard Carter, Daniel Cassany *et al.*, Jeremy Harmer, Marta Higuera García, Tahere Sima Paribakht, Marjorie Wesche, Jack Richards y Alicia San Mateo Valdehita. Finalmente, en este primer capítulo hablaremos de la importancia de la didáctica en el proceso de aprendizaje

y también de algunas variables que podrán influenciar el aprendizaje y la adquisición de vocabulario.

El segundo capítulo comprenderá un recorrido por el estado de la cuestión con referencia a investigaciones relacionadas con nuestro tema: el léxico, su aprendizaje y adquisición. Incluiremos también ciertos elementos de nuestras indagaciones, así como los axiomas sobre el tema defendidos por estudiosos como Jan Hulstijn, Batia Laufer, Alan Juffs, Stephen Krashen, Paul Meara, Susanne Rott, Jan-Arjen Mondria y Paul Nation, entre otros. Estudiaremos varios procesamientos y enfoques que resultan ser beneficiosos dentro de la estrategia de la contextualización.

En el capítulo tercero, desarrollaremos el aspecto general de este estudio y los factores considerados como los más influyentes en el aprendizaje y adquisición del léxico. También consideraremos las tres clasificaciones de aprendientes de una lengua extranjera (LE) y el papel que juega el *English Factor* en el proceso de aprendizaje por parte de los adolescentes estadounidenses.

Exponemos en el capítulo cuatro los datos y resultados de las investigaciones, los métodos utilizados para la recogida de datos y el análisis de los resultados.

En el quinto capítulo expondremos nuestras conclusiones y revisaremos nuestras hipótesis para averiguar si se corroboran o refutan según los resultados de los datos obtenidos en los experimentos. Incluiremos También en este apartado nuestras consideraciones y opiniones finales, seguidas por la bibliografía pertinente.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1.1 ¿Aprendizaje o adquisición?

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), en su epígrafe 6.2.1, muchas veces se utilizan los términos *adquisición* y *aprendizaje* indistintamente, mientras que en otras ocasiones se encajan dentro de parámetros específicos. Por ejemplo, para muchos estudiosos, la adquisición se refiere a las aptitudes, capacidades y conocimientos no explícitamente enseñados ni aprendidos en un entorno académico. Es decir, en el caso concreto del léxico, se determina que la adquisición habrá ocurrido cuando el aprendiente haya alcanzado la habilidad de utilizar palabras de forma espontánea, sin previo procesamiento gramatical en la mente del hablante, lo cual se evidencia por la fluidez y la naturalidad con que se comunica, igual que ocurre con los nativos (Krashen, 1982; Channell, 1989). En otras palabras, la memorización de un listado de palabras no constituye necesariamente el dominio o la adquisición de esas palabras, tal y como comenta Cristina García Giménez en su obra *La adquisición de vocabulario en la clase de E/LE* (2008:22): “El proceso de adquisición de una unidad léxica requiere mucho más que la simple memorización de un significado”.

Consideramos, pues, que el término *adquisición* se puede usar cuando el aprendiente demuestre un *Óptimo Control de Vocabulario (OpCOV)* de una unidad léxica o de un vocabulario específico. El Óptimo Control de Vocabulario (El OpCov), no es un enfoque novedoso, sino uno, que siempre ha existido en la enseñanza del léxico. El eje de este enfoque se basa en la creación de una variedad de actividades para facilitar el aprendizaje, y, sobre todo, la adquisición de vocabulario por los aprendientes, de manera eficaz, y divertida; por ejemplo, a través de poesía, líricas musicales, juegos etc. Las actividades del OpCov han de ser diseñadas de manera que incorporen palabras meta que deben aprenderse los alumnos según sus niveles. Tanto en la primera parte, como en la segunda parte de esta obra, hemos dedicado secciones que aludan al uso, la eficacia y la productividad del enfoque del OpCov;

también hemos incorporado algunas actividades ejemplares a través de las cuales se puede medir si la adquisición a ocurrido o no. Siendo la adquisición prueba de la posesión de cierto conocimiento, se diría pues que el aprendizaje es el proceso mediante el cual un aprendiente adquiere ese conocimiento. Para explicarlo de otra manera, y tal vez de forma más directa, sería razonable pensar que la adquisición es el producto, o bien, el fruto del aprendizaje, aunque como veremos más tarde, hay varios eruditos, incluso Krashen, que sostienen un pensamiento contrario al respecto.

1.1.1 La distinción entre ‘aprendizaje’ y ‘adquisición’.

Teniendo en cuenta lo que conlleva una unidad léxica y la complejidad implicada, según Cervero y Pichardo (2000:44), está claro que no se puede apresurar la adquisición del léxico; *sucedará (la adquisición) a lo largo de un aprendizaje continuado.*

La distinción entre aprendizaje y adquisición no siempre es tan fácil de conceptualizar, especialmente para adolescentes aprendientes de E/LE. Para simplificarlo exponemos la siguiente explicación: *el que aprende algo está aún en camino hacia la meta, mientras que el que tiene adquisición, ya ha llegado a la meta deseada.*

Como veremos en la sección siguiente, las destrezas que comprende el *Óptimo Control de Vocabulario (OpCOV)* no se adquieren de repente, sino que se desarrollan a lo largo de un estudio continuado y profundo. Este concepto (el de la adquisición o el conocimiento del léxico de forma gradual) concuerda con la teoría sostenida por numerosos investigadores de gran altura como Krashen (1982), Channell (1989), Higuera (1996), Cassany (1998), por nombrar tan solo a unos cuantos. Y así también lo afirma Baralo (2005:1): “El conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no solo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles”.

Dichos estudiosos sostienen que la adquisición no es un fenómeno que ocurre automáticamente, ni es algo que se obtiene de la noche a la mañana; sino que es un proceso gradual. “It (acquisition) does not occur overnight, however. Real language acquisition develops slowly”. (Krashen, 1982: 7). El proceso de una adquisición gradual viene

corroborado por la hipótesis del *comprehensible input* que introdujo Krashen en 1982. Según esta hipótesis, el aprendiente progresa cuando recibe *input* que está un paso más allá de su competencia; es decir, Krashen explica esto con la fórmula $i+1$, donde i representa el nivel actual del aprendiente. Así, según Krashen, el *comprehensible input* ocurre a través de un *continuum* de escucha en la lengua meta, y el beneficiario (el aprendiente de la L2) debe pasar por un *periodo silencioso* –*The Silent Period* (Krashen, 1982)–. Sin embargo, hemos de mencionar que han surgido, sobre todo en las últimas dos décadas, controversias sobre este concepto; y elaboraremos seguidamente sobre los desafíos y argumentos que plantea esta cuestión.

Allá por las décadas de los años 70 y 80, por lo visto, la lengua extranjera (LE) se enseñaba de forma “artificial”, según declaraba Krashen. Stephen Krashen y Tracy Terrell expusieron, en su libro *The Natural Approach (Language Teaching Methodology)* (1998), un concepto novedoso, por aquel entonces, según el cual en un desarrollo “natural” de un bebé existe *The Silent Period*. Durante este periodo el bebé solo escucha lengua sin reproducirla. Argumentaba Krashen, pues, que, si un bebé experimenta tal periodo, ¿por qué no aprendemos nosotros, los adultos, una L2 de la misma manera? De ahí nace su hipótesis del *Comprehensible Input* –en la cual Krashen señala la importancia y la superioridad de ‘la comprensión’ por encima de ‘la expresión’ (también conocida como el *output*), que sucederá más tarde.

No cabe ninguna duda de que, desde la década de los años 70, las hipótesis y teorías de Stephen Krashen han revolucionado y mejorado enormemente la forma en la cual se enseña una lengua extranjera. No obstante, ahora en el siglo XXI, muchos estudiosos e investigadores en lingüística ya están reconsiderando y hasta refutando la potencialidad, aplicabilidad y beneficio de la llamada teoría del *Silent Period*. Una de tales investigadores es Ana Lomba, que en su artículo *The ‘Silent Period’ in Language Acquisition: Truth or Myth?* (2012), señala rotundamente que la idea del *Periodo Silencioso* es errónea y, por tanto, no aconsejable. Lomba argumenta que un bebé no experimenta un *Periodo Silencioso*, tal como afirma Krashen por razones lingüísticas, sino más bien por razones del desarrollo humano. Para poner esto en otra perspectiva, por ejemplo, un bebé recién nacido no se pone a gatear o caminar nada más nacer simplemente porque elige no hacerlo, sino más bien por falta del desarrollo humano que le impide hacerlo. De la misma manera,

argumenta Lomba, el bebé pasa por el “dichoso” *Silent Period* simplemente porque aún no ha alcanzado ese desarrollo humano que le permite hablar y repetir las palabras que oye. Además, argumenta Lomba, el bebé, por cierto, no queda completamente *silencioso* (tal y como sugiere la teoría del *Silent Period* de Krashen), sino que, de hecho, un bebé produce continuamente gemidos y balbuceos, los cuales son considerados formas de comunicación. Así lo afirma Lomba (2012: 2-3):

*I think that the silent period is neither natural nor necessary. In fact, I think it is detrimental for the language learner for many different reasons. **Babies are not quiet (silent)**; they may not say complete words or sentences, but they are definitely not quiet. The cause of their inability to speak is developmental and not related to the amount of language one needs to comprehend before speaking. In reality, ever since they are born, babies not only perceive the language that surrounds them, but they also start playing with sounds and trying to communicate in their own way with their caregivers. More importantly, they learn A LOT about language by doing so. Therefore, babies and infants are as active trying to understand what they hear as they are trying to produce sounds and speak. Recent studies on babies' processing of language in the brain confirm that each skill supports the other.*

No obstante, partiendo de estas premisas, tal vez, una de las recomendaciones más importantes en línea con los planteamientos de la teoría del *Periodo Silencioso* sería la de no forzar en el aprendiente la reproducción de una lengua segunda (L2), sino permitir que el desarrollo tome su cauce naturalmente. Se entiende que no se le debe requerir una producción inmediata al aprendiz, quien reproduciría el *input* recibido en tiempo adecuado, o sea, cuando esté realmente preparado. De lo contrario, si se le pide una reproducción inmediata, o forzada, tal reproducción comprendería graves errores que conllevan, en la mayoría de los casos, consecuencias serias, según expone Krashen. Por ejemplo, una de tales consecuencias sería que el adolescente/adulto en la reproducción del *input* recibido (que también se llama *output*), recurriría al amparo de formas gramaticales y lingüísticas que conoce en la L1 (su lengua materna). Esto, viene a recalcar aún más el hecho de que la adquisición ocurre mediante un prolongado tiempo de aprendizaje y, por lo tanto, vale más permitir su ocurrencia de forma gradual y natural, tal y como afirma Krashen: *It (acquisition) does not occur overnight... Real language acquisition develops slowly* (1982:7).

La polémica sobre la distinción entre *aprendizaje* y *adquisición* de una L2 ha existido desde hace muchísimas décadas y, sin duda alguna, continuará siempre; nosotros

creemos que nunca habrá unanimidad entre todos los investigadores y estudiosos de este tema. Según vayan pasando las décadas, teorías que una vez fueron exploradas e incluso aplicadas se hacen obsoletas, mientras que nuevas teorías y aplicaciones toman su lugar, todo con la buena intención de mejorar la lingüística aplicada. Queda muy claro el hecho de que las discusiones y las controversias sobre cuáles son las mejores estrategias y metodologías continuarán para siempre y, ciertamente, algunas de las teorías anteriormente aplicadas seguirán siendo reemplazadas por otras más innovadoras y pragmáticas a lo largo de los años. Acabamos de dar un ejemplo del argumento razonable expuesto por Ana Lomba, una de los críticos de la teoría del *Silent Period* de Krashen. Pero también hay otros investigadores, especialmente aquí en los EE.UU., que están desarrollando nuevas teorías y refutando a la vez algunas de las teorías expuestas por Krashen ya hace algunas décadas: por ejemplo, la investigadora, famosa en el ámbito de la lingüística aplicada, Meredith Cicerchia ha criticado igualmente otra afirmación más de Krashen con respecto a la adquisición vs. el aprendizaje:

When in 1982 Stephen Krashen famously claimed that the written and spoken language English language learners produce is a result of language acquisition vs. language study, he (Krashen) caused mass uproar in the applied linguistics community. If input was all you needed for language acquisition and successful learning, then what were good teachers and structured language programs providing? Much of his (Krashen's) theory has since been discredited but the debate over best practices in teaching and learning is ongoing (Cicerchia 2014:1)

Meredith desafía la afirmación que proclamó Stephen Krashen en 1982 de que la producción lingüística de los aprendientes de inglés se debe más a la adquisición que al aprendizaje. Es decir, según Krashen, sin el aprendizaje/estudio, los aprendientes pudieron de igual manera producir la lengua inglesa tanto escrita como hablada exitosamente más por el *input* (lo que oyen) que por vía de una instrucción formal. Esta afirmación, según Meredith, causó gran polémica en la comunidad de los lingüistas de aquel entonces. Para clarificarlo más, Meredith argumenta, como señalamos en la cita anterior, que, si en verdad se puede prescindir del aprendizaje, ¿para qué pues sirven los buenos programas de enseñanza y los docentes?

Más recientemente así es como Meredith Cicerchia diferencia entre el aprendizaje y la adquisición en su artículo “Language Learning Vs. Language Acquisition” (2014:1):

Acquisition vs. learning

Enrolling in a language class entails deliberate learning vs. language acquisition from your surroundings. Sure, some language acquisition will happen as a by-product (posters on the classroom walls, the teacher's repeated use of a certain phrase) but most language will be learned through memorization and direct study.

Dado el hecho de que nadie se quedará jamás completamente satisfecho con las explicaciones que intentan aportar los otros, tal vez como educadores de Español como Lengua Extranjera (E/LE) no deberíamos enfocarnos tanto en las diferencias entre adquisición y aprendizaje, sino más bien en cómo podemos aplicar a la docencia estos dos términos con eficacia y con resultados palpables.

Desafortunadamente, hay quienes mantienen la opinión de que, para eludir las controversias, más vale dar poca importancia al aprendizaje y enfocarse mucho más en la adquisición directamente; y, viceversa, quienes piensan lo contrario: *Many English language learners are told that language acquisition vs. language learning is more effective. That's why most people believe immersion is guaranteed to teach you a language. Immersion is essentially acquisition in its purest form.* (Cicerchia, 2014:1)

Pero, a pesar de las diferentes opiniones, existe, generalmente, una clara aceptación de la esencialidad de ambas cosas, es decir, no se puede, ni se debe, prescindir ni de la una ni de la otra. Nosotros afirmamos que: ***se aprende para adquirir y se adquiere aprendiendo.***

Para remediar esta discusión y argumento (si es que es posible), lo que propone Cicerchia es la “infusión” de aprendizaje y adquisición para obtener mejores resultados, lo cual aportaría un “equilibrio” de ambos; es decir, sin estimar uno por encima de la otra, sino crear en vez *The Balanced Approach*, el “Enfoque Equilibrado”:

Taking a balanced approach

Understanding the language acquisition vs. language learning distinction can help you choose tools and language programs that complement each other. The best approach is a balanced one. A good language teacher knows this and always ensures the material you work with is comprehensible input, which makes language acquisition more likely. In this way you can acquire new words and grammar(acquisition) from the comprehensible input and then use deliberate study (learning) to reinforce your learning. (Cicerchia, 2014:1)

Sin embargo, a pesar de las abundantes evidencias de la existencia de esta controversia, hay quienes –como habíamos señalado anteriormente, incluso en este siglo, tanto estudiantes como profesores– no la consideran algo de suma importancia en lingüística aplicada y optan por (a) ignorarla, o (b) utilizar los dos términos indistintamente. Pero ignorar los términos, o utilizarlos indistintamente, no aporta ninguna solución, ya que ambos seguirán teniendo sus distintas definiciones bien marcadas, las cuales son dignas de ser respetadas. Lo que sí está claro e indiscutible es que estos dos términos no significan los mismos. Así lo define el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes “Este término (la adquisición) es utilizado unas veces en contraposición al de *aprendizaje* y otras como su sinónimo. La tendencia dominante en la actualidad consiste en utilizarlo para referirse conjuntamente a los procesos de adquisición y a los de aprendizaje”. He aquí también la definición de *adquisición* según el *Marco Común Europeo de Referencia* (2000, epígrafe 6.2.1). Confirma el *MCERL* (2000) que, en general: “(...) se adquieren los conocimientos y las capacidades, no explícitamente enseñados, que permiten utilizar una lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa al texto o de una participación directa en situaciones comunicativas.”

O sea, si la adquisición se produce en un contexto no formal (p.ej. en la calle, en una familia, en el puesto de trabajo, etc.), se entiende, pues, que el aprendizaje se realiza en un contexto formal de enseñanza (p.ej. en una escuela, una universidad, una academia etc.).

Krashen, en el apartado titulado *The Acquisition-Learning Distinction* de su obra *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, señala que:

*The acquisition-learning distinction is perhaps the most fundamental of all hypotheses to be presented here. It states that adults have two distinct and independent ways of developing competence in a second language... The first way is language acquisition... The second way is by language learning. (Krashen, 1982: 10)*⁴

Otra declaración igualmente importante que hace Krashen en su obra es que la adquisición es algo que ocurre de forma subconsciente, es decir, el aprendiente no se da

⁴ (Todas las traducciones que aparecen en nota de pie son propias). La distinción entre la adquisición y aprendizaje es quizás la más fundamental de todas las hipótesis que se presentan aquí. Expresa que los adultos tienen dos maneras distintas e independientes de desarrollar competencia en una segunda lengua, la primera es por adquisición y la segunda es por aprendizaje.

cuenta de que está adquiriendo la lengua segunda. La adquisición es algo que ocurre “naturalmente” mediante un proceso similar, cuando no idéntico, a la manera en que los niños desarrollan habilidad lingüística en su lengua materna. El aprendizaje, por otra parte, es la segunda manera de desarrollar competencia en una segunda lengua (Krashen, 1982). Otra aportación importante de Krashen se refiere al único contexto en el cual la enseñanza formal de la gramática puede producir adquisición de la lengua, esto es, cuando la lengua meta se utiliza como medio de instrucción y el foco está puesto en el tema y no en el medio.

Para concluir este apartado sobre la distinción entre el aprendizaje y la adquisición, deducimos –de todos los argumentos entorno a este tema – que no es tan relevante clarificar a nuestros alumnos estos términos sino centrarse en cómo conseguir el equilibrio entre los dos –*The Balanced Approach*–, tal y como sugiere Meredith Cicerchia (2014). Esta autora también afirma que un buen profesor de lenguas procura siempre integrar en su enseñanza *comprehensible input*, de tal manera que inevitablemente se produzca la adquisición. La pregunta pues es, ¿cómo podemos lograr esto? Una de las maneras más exitosas que hemos utilizado para lograr este fin –la adquisición de forma segura– es mediante la constante manipulación de las palabras meta por parte del aprendiente; es decir, cuanto más lleva a cabo actividades que integran las palabras nuevas, mejor se fijarán en la memoria a largo plazo. El diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes define así el aprendizaje “La expresión aprendizaje de segundas lenguas designa el conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua segunda. *Lo consigue ejercitando las distintas destrezas de aprendizaje en la realización de actividades de diverso tipo*”. En nuestra docencia, nuestros aprendientes adolescentes han experimentado gran progreso y éxito en la adquisición del léxico español mediante la integración de diversas actividades del “Óptimo Control de Vocabulario” (el *OpCov*), un enfoque que involucra la manipulación constante de palabras, tal y como sostiene el Instituto Cervantes. Elaboraremos más extensamente sobre este enfoque del *OpCov* en el apartado siguiente.

1.1.2 El Óptimo Control de Vocabulario² (OpCOV)

Puesto que no se conocía, ni habíamos visto antes la expresión *The Optimum Control of Vocabulary* o *El Óptimo Control de Vocabulario (OpCOV)* utilizada en ninguna obra previa, declaramos que el primer lugar donde aparece en relación con la adquisición de vocabulario y en el campo de la lingüística aplicada es aquí en nuestra obra. Aunque el concepto (de poseer control de un léxico o vocabulario) de por sí no sea nuevo, la expresión tal como aparece, *OpCOV*, sí que es novedosa. Hemos preferido crear esta expresión para evitar el uso de la palabra “dominio” del léxico o del idioma en sí, simplemente porque creemos que no es realista decir que cualquier persona, sobre todo un adolescente aprendiente de E/LE, tiene “dominio” del léxico, ya que “tener dominio”, según comprendemos, abarca muchísimos más aspectos lingüísticos que resultarían muy difíciles, si no imposibles, de obtener incluso para nativos, según Cervero y Pichardo (2000:33). Sin embargo, por el contrario, sí que se puede tener *control óptimo* de una unidad léxica. Entendemos por unidad léxica: “Una secuencia con significado unitario que remite globalmente a un concepto, constituye un sistema abierto y puede estar integrada también por una o más palabras: expresiones prepositivas y conjuntivas, frases hechas...” (Cervero y Pichardo, 2000:44)

Otra justificación importante que respalda nuestra preferencia por utilizar la terminología de *Óptimo Control de Vocabulario (OpCOV)* en vez de “dominio de léxico” es simplemente porque la palabra *dominio* tiene una connotación más rotunda y absoluta que la palabra *control*. Según Elbes (1998), se espera que cuando un aprendiente domina un idioma, ese aprendiente tiene dominio de reglas lingüísticas de varios tipos que involucran la fonología, morfología, reglas sintácticas etc. así como la organización del discurso. A lo largo de las décadas, sobre todo en el siglo XX, ha habido numerosas ponencias sobre el tema de lo que realmente significa tener “dominio” de cualquier léxico, y todas esas propuestas indican que existen múltiples destrezas implicadas en el “dominio” del vocabulario. Así también lo afirman Cassany *et al.* (1998:380): “el dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación”.

² La expresión *OpCOV* es creación nuestra. Preferimos decir que un aprendiente de una L2 estudia para tener “óptimo control de vocabulario” en vez de decir que estudia para tener “dominio”, ya que tener control de algo es menos imponente y más asequible que decir que uno va a estudiar para tener “dominio”. El título inglés que damos a este nuevo cuño es *Optimum Control of Vocabulary (OpCov)*.

A lo largo de los años ha habido numerosos intentos por parte de estudiosos e investigadores de explicar qué es lo que se sabe cuando se sabe una palabra, es decir cuáles son las competencias o destrezas más indicadoras de que una persona sabe bien, o tiene dominio, de una palabra. Por ejemplo, Cassany *et al.* (1998:380), lo clarifican de esta manera: “el dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación”. Otros autores, como Marta Baralo, Alicia San-Mateo Valdehita, Paul Nation, han concretado a su manera lo que significa saber/conocer una palabra. Los hay que reducen las destrezas a solamente cuatro ámbitos, pero nosotros preferimos los seis que comúnmente se consideran los más importantes. A continuación, hemos expuesto lo que señala el famoso investigador y lingüista Paul Nation en cuanto a qué es lo que se debe saber cuando se sabe o tiene dominio de una palabra. Hemos adaptado el siguiente cuadro de su artículo, *Teaching Vocabulary* (2005).

❖ Pronunciación y ortografía	Esto involucra tener conocimiento de los sonidos y fonemas entre otros aspectos que también incluyen saber reconocer la palabra, además de poder pronunciarla correctamente y saber descifrarla y escribirla.
❖ Morfología	Conocer todas sus formas y saber usarlas; y saber utilizar la palabra y, además, conocer palabras con las cuales se puede relacionar formalmente.
❖ Sintaxis	Saber usarla en contexto; conocer la categoría, los regímenes verbales, así como todas las reglas que regulan su uso sintáctico.
❖ Semántica	Conocer tanto su significado denotativo como su valor connotativo, y saber su valor semántico dentro de un contexto lingüístico.
❖ Pragmática	Se debe saber utilizarla para conseguir un propósito determinado como parte de un texto en relación con un contexto.
❖ Sociolingüística	Poder utilizarla con adecuación en una situación comunicativa, además de tener conocimiento de su valor dialectal.

Tabla B “Saber” una palabra y sus competencias

Por lo tanto, si *dominar* un idioma involucra conocimientos tan amplios y a la vez profundos por parte tanto de los docentes como de los discentes, parece pues injusto

demandar de ellos este logro tan sumamente alto. Ningún docente funcionaría con máxima confianza si sobrelleva encima de sí mismo la “carga” de hacer que sus aprendices obtengan el *dominio del léxico*, ni mucho menos apreciarían sus estudios los discentes (sobre todo los adolescentes), si se encuentran frente a un reto tan difícil como el de “dominar” el léxico de una L2.

Cuando el aprendiz de cualquier L2 tiene miedo y/o preocupación porque tal vez no podrá jamás conseguir el dominio del léxico, ese miedo o preocupación se transforma fácilmente en ansiedad (*considerada negativa*), la cual a su vez eleva el filtro afectivo (*The Affective Filter*). Por decirlo de otra manera, la ansiedad es contraproducente, ya que causa un bloqueo en el proceso de aprendizaje, lo cual impide que lo que se aprende llegue al *Language Acquisition Device (LAD)*, la parte del cerebro responsable de la adquisición, tal y como afirma Krashen en su *Affective Filter Hypothesis* (Krashen 1982).

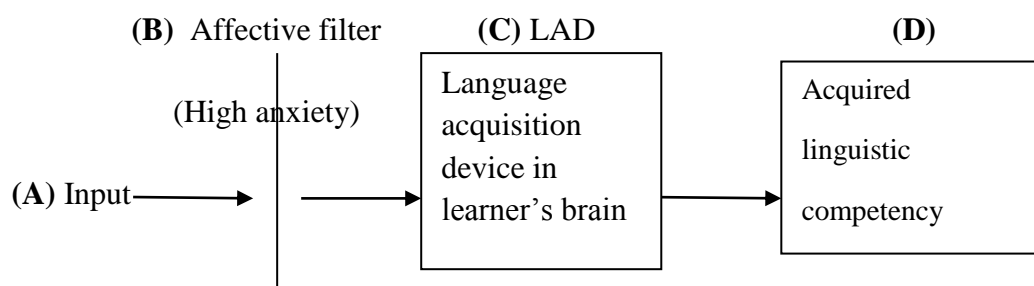


Figura 1. *The Affective Filter Hypothesis*: tomado y modificado de la obra de Krashen (1982)

Según demuestra la figura 1, cualquier filtro afectivo (B), por ejemplo, **una alta ansiedad (*High anxiety*)**, impide que el *input* (A) llegue al *Language Acquisition Device (LAD)*, o al mecanismo del cerebro (C) responsable de la adquisición, que, a su vez, produce (tanto escrito como hablado) la competencia lingüística adquirida (D).

Por tanto, para reducir la ansiedad en nuestros aprendientes, preferimos, de aquí en adelante, utilizar esta terminología nueva, el *Óptimo Control de Vocabulario (OpCOV)*. Emplearemos esta terminología concretamente cuando nos refiramos a la obtención de la

habilidad y la capacidad de poder desenvolverse (en el uso de una unidad léxica) con absoluta apropiación, independencia y adecuación tanto oralmente como en expresión escrita.

Teniendo en cuenta el concepto del *OpCOV*, parece ilógico, pues, que a un aprendiz que está aún en el proceso de aprender un vocablo nuevo en todos sus aspectos (como el de la ortografía, la fonología, la pronunciación y su uso gramatical, etc.) le atribuyamos la misma clasificación que a alguien que ya posee todas esas cualidades, o sea, las cualidades típicamente relacionadas con el *Óptimo Control de Vocabulario* tal como hemos explicado extensamente más arriba en este apartado.

1.1.3 La competencia lingüística

La obtención de la competencia lingüística debería ser la meta de todos los docentes y discentes de una lengua extranjera (LE). En consideración de todo cuanto hemos venido exponiendo en secciones anteriores, la competencia lingüística se manifiesta estando el aprendiente dentro del parámetro de la adquisición. Lo cual significa que si aún se encuentra fuera de ese parámetro no ha logrado todavía *la adquisición*, sino *el aprendizaje* del ítem que fuere; explicaremos estas distinciones más en el siguiente apartado. Cuando un aprendiente no haya alcanzado aún la adquisición (porque carece de las competencias para poder desenvolverse cómodamente en una L2), se puede decir que está aún en un “entrenamiento académico” encaminado hacia la adquisición. Es decir, el aprendizaje involucra el proceso a través del cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional (*Marco Común Europeo de Referencia*, epígrafe 6.2.1, pág.137).

El *Marco Común Europeo* también resalta que parece imposible, por lo menos actualmente, imponer definitivamente de forma normalizada términos definitorios claros que sirvan tanto para definir como diferenciar “aprendizaje” de “adquisición” en sus sentidos más restringidos. Lo cual quiere decir que estos dos términos seguirán manteniendo significados diferentes para distintas personas según las restricciones que cada uno elija atribuirles.

Para los propósitos de este estudio, nosotros elegimos adoptar y mantener como válidas las explicaciones expuestas en el *Marco Común Europeo* y los conceptos sostenidos por Krashen, que delimitan la adquisición como un fenómeno que se manifiesta cuando el aprendiente ha alcanzado un nivel de estudio que evidencia claramente las destrezas que comprende el *OpCOV*, es decir, la habilidad de reproducir lingüísticamente cualquier comunicación oral o escrita, de manera fluida, natural y espontánea, mientras que el “aprendizaje” carece de tales destrezas. Indiscutiblemente, hay muchos casos en los cuales un aprendiente de una L2 que ha alcanzado un nivel de escritura y expresión comparable al nativo, pero aún es muy discutible si puede o no alcanzar dicho dominio en todos los componentes de forma similar a un nativo. “Centrándonos en el concepto de *competencia comunicativa*, si nos planteamos la adquisición de varias lenguas, parece demasiado idealista considerar que se puede alcanzar un nivel de competencia comunicativa similar en todos los componentes y que esta competencia sea similar a la de los hablantes nativos de cada una de las lenguas. Los modelos que hemos presentado describen los componentes de la competencia y, en algunos casos, la interacción entre los mismos, pero no se centran en el grado de competencia que un hablante no nativo puede alcanzar o en la posibilidad de adquirir varias lenguas no nativas...”

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz06.htm

Los discursos y argumentos que rodean lo que realmente significan el aprendizaje y la adquisición abundan de tal manera que muchos docentes prefieren ignorar la distinción entre ambos; pero hay otros que ponen hincapié en la adquisición y no en el aprendizaje. Si obtener la adquisición es mejor que el aprendizaje, según declaran varios eruditos y docentes del tema –“*Many English language learners are told that language acquisition vs. language learning is more effective*” (Cicerchia, 2014:1)–, entendemos, pues, que un aprendiente debe tener la “adquisición” como el objetivo y la meta final de sus estudios. No obstante, como también hemos señalado anteriormente, en circunstancias normales parece aceptable por regla general que ni el adolescente ni el adulto puede llegar a esa meta –la de la adquisición– sin pasar previamente por el proceso del aprendizaje (es decir, mediante un proceso formal y estructurado).

Pero también como hemos venido señalando, en casi todos los casos con respecto a las diferentes teorías de la lingüística aplicada no hay, ni habrá nunca, unanimidad completa. Ha habido y siempre habrá discusiones, desafíos y diferentes puntos de vista. Por ejemplo, el concepto del “*Learning becomes acquisition*”, nos hace pensar que ciertamente el aprendizaje conlleva la adquisición, o, dicho de otra manera, la adquisición se obtiene por vía del aprendizaje; no obstante, Krashen discute esta teoría razonablemente. Krashen (1982), sostiene que el aprendizaje de por sí no conduce siempre a la adquisición; articula su mencionada teoría en torno a la formulación de cinco hipótesis: la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del input comprensible y la hipótesis del filtro afectivo. Nosotros creemos que existe acuerdo, más o menos, en que no todos los que adquieren algo pasan primero por la vía del aprendizaje (p. ej. en el caso de un niño y su L1). Y, por otra parte, no todos los que aprenden algo (p.ej. un idioma) llegan realmente a adquirirlo (p. ej. en el caso de un adulto aprendiente de una L2). Así lo explica Krashen en su artículo *A Response to McLaughlin, ‘The Monitor Model: Some Methodological Considerations’* (1978:157):

(...).....*This seems to be a version of the hypothesis that “Learning becomes acquisition,” the principle on which the cognitive code method is based.*

There are good reasons for questioning this view, which admittedly seems reasonable to a lot of people.”

- (1) *We often see acquisition in cases where learning never occurred, that is there are many performers who can perform complex structures in a second language who do not know and never did “know the rule” consciously in any sense. (...) this shows that previous learning is not necessary for acquisition.*
- (2) *We also see learning that never seems to become acquisition. Many fine ESL performers, while they have acquired a great deal of English, may also know many conscious rules. They nevertheless make “careless” errors on simple, but late-acquired rules, such as the third person singular ending on regular verbs in the present tense.*

A continuación, exponemos unas preguntas de reflexión sobre este tema que, como otros tantos, resulta ser muy controvertido dentro del campo de la lingüística aplicada:

- ¿Sería erróneo, o no, pensar que la adquisición es evidencia de una competencia lingüística (lo deseable), mientras que el aprendizaje está aún en camino hacia ella?
- ¿Sería correcto, o no, decir que hay casos en que la adquisición se obtiene solo a través del aprendizaje, o sea, que la adquisición es producto del aprendizaje?
- ¿Es la adquisición/aprendizaje la causa o el efecto de la otra, o es que van separadas sin que la una dependa de la otra?
- Dada la importancia de un aprendizaje formal, ¿es que puede un aprendiente adolescente/adulto despreciar o prescindir del proceso de aprendizaje para alcanzar la meta de la adquisición?

Ciertamente el caso de cada aprendiente va a ser diferente; por lo tanto, cada uno debe contestar a las preguntas expuestas arriba, de forma razonable y personal, según la experiencia de cada cual en el proceso de aprendizaje/adquisición. Y, por supuesto, las respuestas dadas han de tener sentido lingüísticamente y deben corroborar los hallazgos científicos generalmente aceptados. En resumen, hay casos en que la adquisición no es

necesariamente producto del aprendizaje, como hemos explicado anteriormente, especialmente en niños pequeños que adquieren su lengua materna sin haber puesto un pie en el aula de instrucción. No obstante, el caso es diferente para muchos adolescentes o adultos, con la excepción, por supuesto, de aquellos que se encuentren en una situación de inmersión en el país de la lengua y cultura meta. Lo cierto es que todos nosotros tenemos diferentes estilos de aprendizaje y, partiendo de esa premisa, nunca deben pensar todos los adolescentes o adultos “novatos” que pueden desprestigiar (o prescindir) por completo del proceso de aprendizaje para obtener la adquisición simplemente porque tal o cual persona pudo lograr la adquisición sin un aprendizaje formal. A pesar del hecho de que algunos investigadores como Krashen ponen más hincapié en la adquisición, considerándola más importante que el aprendizaje, esto no es razón para que piensen todos los aprendientes que pueden automáticamente saltar o ignorar el proceso del aprendizaje: *Acquisition is more important than learning*.⁵ (Krashen, 1982:32)

Quisiéramos afirmar aquí que es importante para que cada aprendiente sepa sus propias aptitudes lingüísticas. Es decir, todos los aprendientes no tienen las mismas aptitudes. Aprenderse un listado de palabras no significa que tal persona haya adquirido la lengua si no puede utilizar las palabras supuestamente “aprendidas” en frases de forma *normal y natural*. ¿Para qué realmente sirve la acumulación del significado de vocabulario si con ella no se puede mantener una conversación? Lo más importante después de haber aprendido palabras es que el aprendiz pueda proseguir elaborando y expandiendo ese conocimiento hasta que obtenga el *óptimo control (OpCOV)*; es decir, no solamente basta conocer significados a secas, sino saber utilizar cada palabra correctamente en todas sus facetas con adecuación: “El proceso de adquisición de una unidad léxica requiere más que la simple memorización de un significado” (García Jiménez, 2008: 22).

Dentro del proceso del aprendizaje es habitual diferenciar niveles, como el principiante, intermedio y avanzado. Sin embargo, no se puede clasificar la adquisición en tales categorías –por ejemplo, nivel principiante de adquisición, o bien el nivel intermedio o avanzado de adquisición–. ¿O se tiene adquisición de la LE o no se tiene la

⁵ La adquisición es más importante que el aprendizaje.

adquisición! No obstante, sí que se puede categorizar la adquisición en dos facetas, sin que una sea más importante que la otra, simplemente sirven para identificar el procedimiento de la adquisición:

- Adquisición que se obtiene subconscientemente; p. ej. un niño, sin ninguna instrucción formal o académica.
- Adquisición que se obtiene mediante estudios formales y estructurados pasando por el proceso de aprendizaje, o sea, adquisición obtenida a través de continuados estudios (*en ámbito formal y/o informal*).

Ahora bien, dentro del parámetro de la adquisición, sí que existen niveles diferentes de destrezas; es decir, todos los que han alcanzado la adquisición no poseen el mismo nivel de competencia en las distintas destrezas (elaboraremos sobre esto un poco más adelante). Lo que sí es fundamental y común en ambas categorías es que quien obtiene la adquisición (sea por la vía que sea) se desenvuelve en la L2 de forma fluida y natural. También es cierto que, de la misma manera que es posible que un nativo posea y demuestre competencia lingüística teniendo control óptimo de su propia lengua sin que haya pisado un aula académica, de igual manera es posible que un extranjero aprendiente alcance similar nivel de adquisición próximo al nativo y en muchos casos sin estudios académicos formales dependiendo de dos factores principales:

- (1) la edad de comienzo del estudio de la L2 en un país en el que se hable la lengua meta, y
- (2) la duración de su inmersión en la cultura de esa segunda lengua (L2).

No obstante, por regla general, un aprendiente adulto tiene que estudiar una L2 de forma intencionada y estructurada, sobre todo, dentro de un aula académica, para alcanzar la adquisición: *Some adult studies report fairly large positive correlations between the amount of classroom exposure to the second language and proficiency. In each case, however, it can be argued that the class was the primary source of comprehensible input* (Krashen, 1982: 34). También Krashen hace una distinción clara

de las ventajas y desventajas entre el medioambiente formal (la clase) y el informal (fuera del aula); y especifica que el adulto principiante experimenta un progreso más rápido en la adquisición cuando esta combina una enseñanza formal (*a priori*), con la informal (*a posteriori*):

In the case of the adult beginner, the classroom can do much better than the informal environment. In the second language classroom, we have the potential of supplying a full 40-50 minutes per day of comprehensible input, input that will encourage language acquisition. The true beginner in the informal environment, especially if he or she is not adept at skills of conversational management and negotiation of meaning (...) may require days or even weeks before he or she can "pick out" that much comprehensible input from the barrage of language heard. The beginning student will simply not understand most of the language around him. It will be noise, unusable for acquisition. (Krashen, 1982: 58-59).

Por lo tanto, en general, es aconsejable que el adolescente/adulto aprendiente comience el proceso de aprendizaje en un entorno formal, y lo combine, siempre que pueda, con el entorno informal, para aquellos que se encuentren viviendo en el país de la lengua y cultura meta. Ya que se aconseja pasar primero por la vía del aprendizaje formal para obtener la adquisición, consideramos pues que el aprendizaje es un escalón –para la mayoría de aprendientes adolescentes/adultos de una lengua extranjera (LE)– encaminado hacia la adquisición. En otras palabras, el estudio de un idioma, o del léxico extranjero, suele pasar por diferentes etapas o niveles; del básico al intermedio o umbral, seguido por el nivel avanzado, resultando en un nivel máximo de competencia lingüística, según el *Marco Común Europeo*. Sería, pues, correcto afirmar que cuando el aprendiente se encuentre aún en un nivel básico, hasta incluso en cierto ámbito del nivel intermedio, este se sitúa aún en el parámetro de aprendizaje de la lengua (siempre y cuando carezca de las evidencias de adquisición anteriormente mencionadas); no obstante, si prosiguiera estudiando hacia niveles más avanzados, dependiendo del empeño que diere a sus estudios, el aprendiente alcanzaría inevitablemente el *OpCOV*, que representa la “competencia lingüística” y, en otras palabras, la adquisición.

Igual que existen distinciones en cuanto al nivel del aprendizaje, como hemos señalado antes, es necesario clarificar que dentro de la competencia lingüística también existen diferentes niveles de aptitudes. Es decir, no todos los que han alcanzado el

máximo grado de competencia lingüística poseen las mismas aptitudes. Esto es obvio, puesto que incluso en L1 no todos los nativos poseen el mismo dominio de su lengua; unos conocen aspectos de los que carecen otros, sin que estos últimos sean considerados incompetentes en su propia lengua materna (LM). En consideración de esta verdad, quisiéramos hacer hincapié en el hecho de que la capacidad de funcionar efectivamente en cualquier lengua extranjera (LE) depende enormemente de las destrezas (o sea la competencia lingüística) que se haya alcanzado. Y, a su vez, no se puede decir que una persona tiene competencia lingüística, a menos que demuestre bien las destrezas calificativas del óptimo control del vocabulario (*OpCOV*) de esa lengua.

Los niveles de la competencia lingüística se fundamentan en distintos pilares, uno de los cuales es el léxico. Por lo tanto, la carencia o deficiencia del léxico significa una inhabilidad de desempeñarse adecuadamente en esa lengua meta. Durante muchas décadas, el estudio de la gramática y el léxico ha causado similares ‘confusiones’, igual que hacen (hasta hoy) los términos ‘aprendizaje’ y ‘adquisición’, como hemos visto anteriormente. Ni los docentes ni los discentes se ponían de acuerdo sobre cuál de los debía tener más peso. Por una parte, estaban los que enseñaban más la gramática dando menos importancia al léxico y, por otro lado, los que hacían lo contrario. Fue en 1972 cuando el británico David Wilkins declaró que no se puede prescindir de ninguno de los dos, ya que para qué sirve conocer la gramática de una L2 sin un léxico adecuado, y para qué sirve conocer numerosas palabras sin poder utilizarlas en frases gramaticalmente correctas: “Sin gramática, poco puede ser transmitido, sin vocabulario, nada puede ser transmitido” (Wilkins, 1972:111). No obstante, a partir de esta cita de Wilkins, hay quienes consideran el léxico como un aspecto superior a la gramática; argumentan que, si no se sabe bien la gramática, poco se puede transmitir, pero peor aún es no tener las palabras adecuadas para hacerse entender en conversaciones. Partiendo de esa premisa pues, hoy en día, en nuestras escuelas y en las aulas de idiomas, el aprendizaje y la adquisición del léxico (basado en la teoría del *Comprehensible Input*) viene ocupando un lugar primordial en la competencia lingüística, sin despreciar, por supuesto, la enseñanza de la gramática pero, eso sí, siempre y cuando tome un lugar secundario y no de vanguardia en el aprendizaje de una L2. Uno de los promotores de este enfoque en los EE.UU. es Blaine Ray, el fundador del método TPRS (*Teaching Proficiency through Reading and Story-telling*); el cual fue desarrollado desde la

metodología TPR (*Total Physical Response*), creada por Asher (1966). Por lo tanto, muchos docentes y discentes, especialmente estadounidenses, tienen una convicción muy fuerte de que es mucho más rentable centrarse en el léxico, ya que comprende las otras subcompetencias, sin las cuales no se puede alcanzar una competencia lingüística/comunicativa completa y absoluta. Mientras que es vital conocer muchas palabras, sobre todo en el inicio del aprendizaje de una L2, para poder interactuar lingüísticamente, se sabe, no obstante, que la mera acumulación de palabras por sí no facilita la comunicación, si no se sabe emplear las varias dimensiones lingüísticas que contienen dichas palabras. Es decir, no basta que un aprendiz memorice el significado de, por ejemplo, veinte palabras directamente del diccionario, sino que también es menester dominar todas las dimensiones lingüísticas de esas palabras para poder utilizarlas con adecuación. “Así pues, debemos tener en cuenta no solo la cantidad de unidades léxicas que un estudiante reconoce y emplea, sino también la calidad o profundidad de ese conocimiento”. (Villayandre Llamazares, 2017:81) Recalcamos pues que saber el léxico de una L2 abarca un conocimiento mucho más profundo que una simple ‘acumulación’ de palabras –el léxico tiene muchas facetas lingüísticas–, tal y como representamos en la siguiente figura.

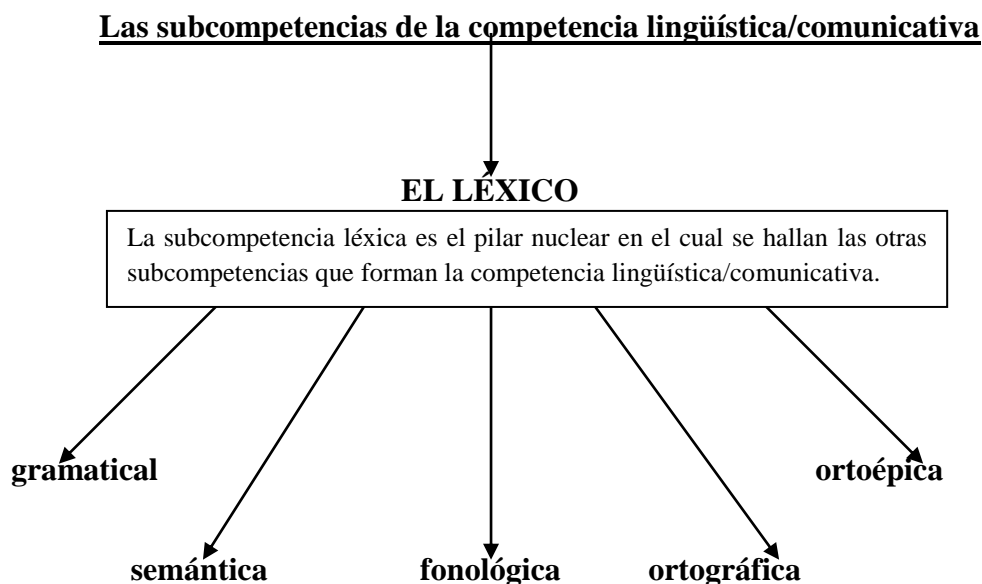


Figura 2. (diseño propio nuestro)

Como se evidencia en la figura 2, se puede decir que el léxico tiene un papel destacado, porque ocupa un lugar nuclear debido a que todas las demás subcompetencias se hallan basadas en él⁶, tal y como afirma Cristina García Giménez (2008: 23), citado abajo en notas. La estudiosa e investigadora de renombre en estas áreas de la lingüística aplicada, Marta Baralo, también se expresa en términos similares: “el léxico es un componente que atraviesa y contiene a todas las competencias” (Baralo, 2005:3).

Para resumir esta sección, considerando todo cuanto hemos venido exponiendo en cuanto a la importancia del léxico, deducimos que, “El dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación” (Cassany, 1998:393). Por ejemplo, se necesitan las subcompetencias lingüísticas/comunicativas para poder comunicarse, leer, escribir y escuchar; y para poder realizar todas estas destrezas, el léxico resulta ser primordial e indispensable. Por lo tanto, una persona que no disponga de los suficientes vocablos no será capaz de comunicarse, ni escribir o leer efectivamente. También, la carencia o no disponibilidad de palabras en cualquier momento dado provocará un sentimiento de inseguridad, cuando no de frustración (López-Mezquita Molina, 2007). Por todo ello, podemos afirmar que es imposible decir que un aprendiente ha alcanzado la competencia lingüística a menos que posea abundancia de palabras y las destrezas necesarias para poder realizar ciertas acciones lingüísticas como las que acabamos de mencionar. Por ejemplo, un estudiante competente ha de poder demostrar la destreza cognitiva para organizar mensajes en la lengua meta; también ha de ser capaz de demostrar la destreza lingüística para formular un enunciado lingüístico; asimismo, ha de tener la capacidad de percibir un enunciado, lo cual demuestra las destrezas fonéticas, auditivas o visuales; y, por añadidura, ha de poder comprender un mensaje, lo cual demuestra que tiene la destreza semántica (Baralo, 2005).

⁶ “Es cierto que el alcance del componente léxico es tal que puede decirse incluso que contiene en sí mismo el resto de subcompetencias que forman la competencia lingüística (la subcompetencia gramatical, la subcompetencia semántica, la subcompetencia fonológica, la subcompetencia ortográfica y la subcompetencia ortoépica). Por este motivo podemos afirmar que el léxico está íntimamente relacionado con las destrezas y las habilidades que el alumno debe adquirir en la lengua extranjera”.

Conclusión de esta sección

A partir de la distinción entre aprendizaje y adquisición que hemos tratado en los apartados de esta sección, podemos concluir que el aprendizaje y la adquisición del vocabulario no se refieren a lo mismo. Por eso, los aprendientes del español como lengua segunda o lengua extranjera (L2/LE) deben tomar muy en serio el estudio del vocabulario, de tal forma que consigan la adquisición y puedan realizar todas las destrezas arriba citadas. Y, por otra parte, los docentes de E/LE deberían asegurarse de que la obtención del *OpCOV* (*Óptimo Control de Vocabulario*) por parte de sus aprendices sea el objetivo principal que se quiera conseguir. Hay muchas maneras de lograr este objetivo, pero cada profesor ha de buscar las metodologías y estrategias que proporcionen su cumplimiento a sus discentes (Krashen, 1982). Existen muchos factores variables (algunos de los cuales trataremos en esta tesis más tarde) que determinan qué estrategias y metodologías debería adoptar cada profesor para su grupo de alumnos.

En nuestro caso, con respecto a los adolescentes, como hemos anticipado en la introducción de esta obra, es evidente que el estudio de vocabulario contextualizado produce mejores resultados a largo plazo (la fijación), pero para un resultado o rendimiento inmediato, el estudio de vocabulario descontextualizado, o sea, mediante un listado de palabras y sus definiciones, es más provechoso, según demostrarán los resultados de nuestras experimentaciones. De aquí en adelante, la adquisición (sin despreciar, ni prescindir del aprendizaje, porque esto es imposible) ha de pasar a ser el objetivo principal de nuestra docencia.

1.2 ‘Conocer’ y ‘saber’ una palabra. Ventajas y/o desventajas en el proceso de de la contextualización.

Como bien se sabe, los aprendientes de una lengua segunda (L2) utilizan diversos procedimientos en el aprendizaje y la adquisición del léxico; pero el logro de la retención (en memoria a corto plazo) y la fijación (en memoria a largo plazo) depende en gran manera de la forma en la cual el vocabulario ha sido enseñado y/o aprendido y para qué propósito. No obstante, creemos que es menester indagar sobre qué es lo que

se sabe cuando se sabe una palabra y a qué se hace referencia realmente cuando se habla de la contextualización.

Empecemos por la última pregunta: ¿qué es la contextualización? Según la definición de la Real Academia Española en su *Diccionario* (RAE, s.v. *contextualizar*), contextualizar significa “situar algo en un determinado contexto”.

En el campo de la lingüística aplicada, la contextualización significa, en concreto, la situación o colocación de palabras supuestamente desconocidas dentro de un texto principalmente escrito con el propósito de que se aprendan mejor dichas palabras meta.

El presente estudio resalta (a través de nuestros experimentos y los datos recogidos) que los adolescentes de habla inglesa, en su mayoría, aprenden mejor el léxico mediante la contextualización o, mejor dicho, retienen mejor y de forma duradera el léxico si es aprendido por el proceso de la contextualización, en vez de por la descontextualización, aunque la diferencia en el resultado sea mínima.

Para contestar a la primera de las preguntas: ¿qué es lo que se sabe cuando se sabe una palabra?, nosotros consideramos que es imprescindible, en primer lugar, explicar que en la lengua inglesa no existen dos palabras diferentes que aludan al conocimiento de algo tal y como existen en español, o sea, *saber* y *conocer*. La clarificación de estos dos términos es vital, ya que los resultados de nuestros experimentos indican que algunos de los problemas con los cuales se enfrentan los angloparlantes (nuestros alumnos en concreto) al estudiar el léxico español pueden estar arraigados en el hecho de que no saben distinguir bien entre “saber” y “conocer” una palabra. Esto es debido al hecho de que “en Castellano existen dos verbos que no suelen usarse con el mismo significado: *conocer* y *saber*; igual acontece en otras muchas lenguas: *cognoscere* y *scire* en latín, *connaitre* y *savoir* en francés, *kennen* y *wissen* en alemán. Esta distinción semántica puede orientarnos para descubrir otra de importancia epistemológica, que no se ha presentado aún con claridad, debido tal vez a que los principales análisis de los conceptos epistémicos han sido escritos en inglés, lengua en que esta distinción se ha perdido” (Villoro 2004: 197).

A muchos adolescentes aprendientes de E/LE les basta con tener un conocimiento superficial de una palabra para decir que se la saben; sin embargo, nuestros experimentos demuestran claramente que esto no es cierto. De hecho, antes de comenzar nuestras experimentaciones, una de las preguntas cruciales que nos planteamos fue la siguiente: ¿para qué sirve en la contextualización el saber analizar tanto la palabra meta (la desconocida) como aquellas palabras conocidas que rodean la palabra meta?

La respuesta obvia que obtuvimos tras las experimentaciones indica que el aprendiz que había desarrollado bien la habilidad de analizar una palabra con profundidad era también capaz de transferir esa habilidad al proceso de la contextualización. Tras el análisis o la elaboración profunda de una palabra desconocida dentro de un texto, el aprendiente suele poder deducir más rápidamente y con más adecuación el significado de la palabra desconocida, lo cual, a su vez, hace más fácil la comprensión de ese texto. Es por eso que llegamos a la conclusión de que es más fructífero poder analizar detallada o profundamente una palabra contextualizada por parte del alumno. Los resultados que recogimos también resaltan el hecho de que cuando se aprende el léxico no basta con aprender solo la forma y el significado porque “el conocimiento de un ítem léxico involucra una intrincada red de relaciones formales y semánticas que conecta ese ítem léxico con otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de variados niveles” (Baralo 2005:1).

En el proceso de la contextualización no basta solo con “conocer” una palabra meta, sino “saber” importantes aspectos lingüísticos asociables con ella. Es decir, no es lo mismo estar familiarizado con una palabra (superficialmente), que “sabérsela” bien en todas sus formas gramaticales, incluyendo la capacidad de utilizarla para crear una frase original. Consideramos pues que para que un estudiante tenga éxito en la estrategia de la contextualización es importante que, en primer lugar, sepa cómo se debe aprender palabras nuevas de manera más eficaz. Evidentemente, no cabe duda de que el proceso que conlleva a la adquisición varía de persona en persona; es decir, un proceso o metodología que resulta eficaz para un aprendiente puede resultar inaguantable o inefectivo para otro. No obstante, a través de nuestras experimentaciones concluimos que ciertos grupos de personas presentan una misma tendencia hacia la utilización de

métodos similares en su estudio del léxico; por ejemplo, si son mayores, niños o, como en nuestro caso, adolescentes. Por lo visto, hay metodologías que resultan ser más eficaces dependiendo de la edad, nivel académico y la situación del aprendiente. En este trabajo, como detallamos en los anexos, hemos podido comprobar que los adolescentes tienden a tener mayor éxito en la adquisición del léxico si ven las palabras meta en contexto y, sobre todo, si han tenido la oportunidad de manipularlas a través de varias actividades. Aunque no conocían las palabras meta, muchos de nuestros informantes pudieron dar con los significados solo porque fueron capaces de deducir el significado general de la frase. Por eso, recalamos que, para obtener mayor éxito en la contextualización, el aprendiente adolescente “forzosamente” ha de aprender primero cómo analizar y utilizar (como herramienta útil), las palabras que rodean la palabra meta (la desconocida). De hecho, es importante para que los aprendientes adolescentes/adultos desarrollen la habilidad de analizar y desarticular (siempre que se pueda) palabras en general; ya no solo la palabra meta o aquellas que inmediatamente la rodean. Este tipo de análisis ayuda a determinar qué papel juega la palabra meta en contexto, lo cual a su vez proporciona una comprensión y traducción más aproximada del texto. Esto es básicamente en lo que consiste el método de la inferencia; un método considerado muy útil y muy recomendable para lograr la retención y la fijación, en contraste con lo que sucede cuando el significado de la palabra desconocida es suministrado, tal y como señalan estudiosos del tema como Mondria (2003:474):

It is to be expected that, when a learner infers the meaning of a word before memorization (the “meaning inferred method”), he or she better retains that meaning than when the meaning of the word is “presented” to the learner – for example, in the form of a translation (the “meaning-given method”).

La posesión de dicha habilidad (la de saber analizar y desarticular una palabra) no ocurre automáticamente, sino que es una destreza que se aprende y se desarrolla a lo largo de los años de estudio de la lengua meta; es algo que lleva tiempo.

No obstante, estaríamos mal informados si creemos que todos los investigadores están completamente a favor de esta metodología. No es así. Hay varios que han hecho experimentaciones con resultados que indican lo contrario. Por ejemplo, según afirma Mondria, los resultados obtenidos por Forlano y Hoffman (1937), tras los experimentos que realizaron suministrando a un grupo de informantes el significado de las palabras

(*meaning-given*), pero no al segundo grupo de control (*meaning-inferred*); el primer grupo demostró más retención y fijación de las palabras previamente desconocidas que el segundo grupo:

Forlano and Hoffman (1937) compared the learning effect of giving the meaning with the learning effect of inferring the meaning followed by feedback within the intentional-learning paradigm. On both the immediate and delayed tests, giving the meaning turned out to lead to significant and substantially higher retention than inferring. A possible explanation is the absence of a context, which may have caused many inferencing errors and thus interfered with the retention of the correct meanings. (Mondria 2003:475)

Otro aspecto negativo en cuanto al método de la inferencia es que, como argumentan los estudiosos, los alumnos pierden mucho tiempo en analizar y desarticular las palabras desconocidas. Por el contrario, aquellos a quienes se suministra directamente el significado de las palabras desconocidas tienden a terminar las traducciones con más rapidez.

Students spent more time (27% more) in the meaning-inferred method than in the meaning-given method... When the efficiency of the vocabulary acquisition process is the main objective, the meaning-given method is preferable to the meaning-inferred method because less time has to be invested for a similar level of retention. (Mondria 2003: 488; 494)

No obstante, para aquellos docentes y discentes que prefieren utilizar el método de la inferencia, es importante mencionar que se nota mayor éxito en aquellos alumnos de nivel avanzado que en aquellos de niveles más bajos en la utilización de este método. Nosotros no aconsejaríamos a los alumnos principiantes utilizar el método de la inferencia, ya que (1) pueden desanimarse cuando se encuentren incapaces de dar con la traducción y comprensión del texto después de haber perdido mucho tiempo en ello; (2) pueden desarrollar hábitos erróneos que luego serán difíciles de dejar.

Por regla general, hay la expectativa y la creencia de que los alumnos que tienen más práctica en desarticular y analizar palabras y que cuentan con un mayor nivel académico son los que demuestran mayor éxito en la adquisición por vía de la inferencia o contextualización. En esto concuerdan muchos investigadores y estudiosos de gran

prestigio, como Laufer & Hulstijn (2001), Gu Yongqi (2003) y Mondria, por mencionar unos pocos. Así lo explica Mondria: *This expectation was based on the assumed deeper, elaborative processing as a result of inferring and verifying, thus creating all kinds of links between the word to be learned, its meaning, the context, and the knowledge of the learner* (Mondria 2003: 491).

Es precisamente por esto que en esta sección de nuestra tesis hemos considerado importante clarificar la diferencia entre “saber” y “conocer” una palabra y las ventajas derivadas del primero de los términos (“saber”) sobre el segundo (“conocer”); puesto que cuando se conoce una palabra solo se cuenta con un conocimiento superficial, lo cual no ayuda mucho en el proceso de la inferencia o contextualización. Nosotros consideramos que tener conocimiento superficial de una palabra es igual que estar solamente familiarizado⁷ con la palabra. Por el contrario, cuando se “sabe” una palabra se espera que el aprendiz posea un conocimiento mucho más profundo de esa palabra; por ejemplo, su etimología, su ortografía, su fonología, su categorización gramatical –si es verbo, sustantivo, o si es adjetivo– entre otras cosas. “Saber” una palabra también implica, entre otros aspectos, conocimiento de la función gramatical de tal palabra; y, además, con qué otras palabras se pueden asociar esa palabra clave. Todos estos “saberes” ayudan tremendamente a tener éxito en el proceso de la contextualización y en la adquisición. Pensamos, pues, que, si nuestros alumnos angloparlantes comprendieran bien la diferencia entre “conocer” y “saber” una palabra y lo beneficioso que es “saber” bien una palabra, se esforzarían más y no les bastaría con solo conocerla o estar tan poco familiarizados con ella.

No obstante, explicar a un angloparlante el concepto de la diferencia entre “conocer” y “saber” una palabra (con respecto a la adquisición del léxico) no resulta nada fácil; puesto que, como ya hemos mencionado, en la lengua inglesa los dos verbos *saber* y *conocer* existen no como dos palabras con usos diferentes, sino como una sola,

⁷ Aunque en la lengua castellana se dice ‘conocer’ una palabra y no ‘saber’ una palabra, sin embargo, pensamos que es importante afirmar que la asociación del verbo ‘saber’ con respecto a palabras significa que el aprendiente ha de “dar un paso” más allá en el estudio de una palabra para así obtener sabiduría rotunda y profunda de esa palabra, lo cual resultaría en el ‘saber’ de la palabra. Estar simplemente familiarizado con una palabra es igual que tener un conocimiento superficial de la palabra. De tal manera, ese tipo de conocimiento está en la periferia de la adquisición, como señalamos en nuestra figura 3. La familiarización no indica que el aprendiz pueda usar esa palabra en conversación ni mucho menos para escribir frases, habilidades que posee aquel que sí “sabe” la palabra.

to know. En la lengua castellana, sin embargo, *saber* y *conocer* tienen usos específicos que a veces no se permiten utilizarlos indistintamente como en el inglés, aunque sí, hay ocasiones cuando en castellano los dos verbos pueden ser utilizados en el mismo contexto aportando el mismo significado, por ejemplo: “conozco/sé la respuesta”. Incluimos a continuación algunos datos obtenidos con *Sketch Engine* al respecto, comparando los lemas *saber* y *conocer*:

saber/conocer (verb)
 Spanish Web 2011 (esTenTen11, Eu + Am) frecuencia = [7,944,422](#) | [6,231,845](#)

saber 6.0 4.0 2.0 0 -2.0 -4.0 -6.0 conocer

"%w" and/or ...	138,733	251,574	0.02	0.04	subjects of "%w"	635,521	284,761	0.08	0.05	pronominal objects of "%w"	336,492	316,659	0.04	0.05
conocer	11,818	4,030	10.0	8.0	unico	2,641	191	6.9	4.2	lo	330,102	256,905	8.9	8.5
sentir	1,691	731	8.0	6.2	cosa	5,581	938	7.3	5.2	le	6,390	59,754	3.3	6.6
poder	7,351	3,544	9.0	7.7	dios	6,938	986	8.1	6.0					
querer	4,896	2,815	8.9	7.7	equipo	4,137	714	6.9	4.8					
entender	4,427	3,855	9.3	8.5	verdad	4,581	910	7.6	6.1					
tener	4,631	4,732	8.1	7.9	jugador	3,349	841	7.0	5.7					
ver	3,469	3,974	8.1	8.0	mundo	28,394	8,669	10.0	9.0					
haber	2,376	4,225	7.5	8.0	padre	4,234	1,317	7.2	6.2					
saber	5,282	11,818	9.3	10.0	mujer	5,512	2,053	7.3	6.4					
aprender	1,199	4,388	7.3	8.7	ud.	2,718	750	7.0	6.2					
reconocer	950	3,867	6.9	8.4	gente	26,732	11,831	9.2	8.4					
comprender	957	5,144	7.2	9.0	pueblo	5,245	1,876	7.7	7.0					
aceptar	424	3,108	6.0	8.2	hombre	6,932	3,097	7.7	7.1					
desconocer	229	2,283	5.6	8.1	chico	3,473	1,927	7.0	6.9					
manejar	205	2,222	5.3	8.0	niño	4,282	2,668	7.0	6.9					
respetar	279	2,843	5.4	8.1	persona	13,130	10,302	7.9	7.9					
valorar	282	3,259	5.5	8.4	vez	8,885	7,108	7.3	7.3					
compartir	260	3,823	5.2	8.5	amigo	2,384	1,505	6.6	6.8					
analizar	194	2,993	4.5	8.0	lector	2,063	1,240	6.6	6.9					
disfrutar	255	4,346	5.2	8.7	joven	2,155	2,080	6.3	6.9					
apreciar	119	2,407	4.6	8.2	día	2,323	2,624	6.1	6.8					
utilizar	179	3,307	4.8	8.4	estudiante	1,408	2,459	5.7	7.3					
visitar	97	2,581	4.2	8.2	generación	688	1,197	5.1	6.9					
aplicar	141	4,187	4.5	8.7	alumno	2,195	5,238	6.3	8.2					
resolver	96	2,965	4.0	8.3	participante	340	2,232	3.9	7.5					

Tabla C: Comparación de los lemas *saber* y *conocer* obtenido con Sketch Engine

Lexical Computing: Sketch Engine. <https://www.sketchengine.co.uk/>

pronominal subjects of "%w"	110,363	32,743	0.01	0.01	wh-words following "%w"	729,858	88,436	0.09	0.01	infinitive objects of "%w"	975,223	34,788	0.12	0.01
tú	14,979	2,444	10.7	8.5	adonde	61	0	1.5	--	decir	24,069	218	7.4	0.9
yo	95,384	30,299	10.1	8.5	adónde	3,228	38	7.2	3.7	leer	31,565	125	9.5	3.1
modifiers of "%w"					wh-words following "%w"					infinitive objects of "%w"				
cuanto	14,898	670	7.5	3.8	donde	40,559	1,834	10.0	6.6	hacer	114,743	1,210	9.3	3.0
no	1,383,613	236,885	9.5	7.0	qué	185,467	9,333	12.2	8.9	aprovechar	26,485	76	9.5	3.4
exactamente	20,956	2,959	8.0	6.0	dónde	46,509	1,847	10.8	8.1	apreciar	7,338	20	7.7	1.6
nunca	31,479	5,756	7.9	5.9	quien	51,207	4,498	10.2	7.5	responder	8,446	26	7.9	1.7
tampoco	14,934	3,320	7.2	5.7	cuándo	22,656	777	9.9	7.4	escuchar	10,361	52	8.0	2.3
ya	247,694	79,455	9.4	7.9	cuanto	7,240	223	8.3	5.8	explicar	7,809	34	7.7	2.0
ni	14,406	3,484	7.4	6.0	cómo	171,530	23,978	11.7	9.5	reconocer	8,035	36	7.8	2.1
siquiera	19,697	6,452	7.9	7.0	quién	68,076	5,752	11.2	9.1	distinguir	7,150	14	7.8	2.1
mucho	29,861	14,082	7.1	6.3	cuánto	23,558	1,565	9.9	8.3	sacar	9,469	105	7.8	2.9
perfectamente	23,778	10,362	8.1	7.7	cual	29,289	6,270	10.0	9.6	jugar	10,563	146	7.8	2.9
bien	138,743	95,343	9.1	8.8	cuál	60,706	19,085	10.9	10.6	mantener	9,745	138	7.7	2.8
también	45,234	86,694	7.0	8.1	que	19,747	13,028	7.8	7.6	manejar	20,498	120	9.2	4.4
menos	9,203	17,200	6.0	7.3	cuyo	0	204	--	5.9	ganar	9,176	131	7.6	2.9
hoy	12,425	30,643	6.1	7.7						dar	17,372	517	7.5	3.0
más	69,022	199,525	6.9	8.6						hablar	9,664	181	7.6	3.0
poco	11,957	33,728	6.4	8.3						escribir	9,296	103	7.9	3.4
mejor	10,767	51,807	6.7	9.5						usar	11,642	178	8.1	3.6
ayer	1,393	10,398	3.6	7.0						utilizar	10,048	203	7.8	3.5
públicamente	406	6,128	2.4	7.1						elegir	7,005	89	7.6	3.5
ampliamente	185	8,458	1.2	7.5						defender	8,720	130	7.9	4.1
personalmente	270	16,760	1.8	8.5						valorar	6,776	72	7.7	4.4
internacionalmente	0	5,311	--	7.0						actuar	5,654	223	7.3	5.0
comúnmente	0	6,877	--	7.4						interpretar	7,530	411	7.9	6.7
mundialmente	0	9,907	--	7.9										
popularmente	0	12,617	--	8.3										

gerund objects of "%w"	2,189	6,631	0.00	0.00	adjectives after "%w"	44,042	22,705	0.01	0.00	prepositions after "%w"	917,678	1,491,368	0.12	0.24
cuándo	37	0	9.0	--	inglés	380	0	7.9	--	pro	113	0	2.0	--
cuando	21	0	8.2	--	amargo	294	0	7.5	--	so	39	0	0.5	--
cuendo	21	0	8.0	--	paciente	297	0	7.5	--	hacia	6,007	736	6.6	3.2
kuando	17	0	7.8	--	delicioso	286	0	7.3	--	contra	839	236	3.8	1.6
enviar	52	12	5.8	3.5	matemático	242	0	7.3	--	excepto	65	48	1.2	0.1
saber	37	27	5.8	5.1	sincero	430	0	7.2	--	de	399,466	258,939	7.6	6.9
rolar	12	13	5.9	5.3	honesto	357	0	7.2	--	hasta	20,672	16,535	7.5	7.0
incluir	14	47	4.8	6.2	valiente	279	0	7.2	--	sobre	43,043	34,942	8.2	7.8
estar	36	110	4.3	5.8	creativo	265	0	7.0	--	sin	2,411	2,169	4.7	4.3
pinchar	0	15	--	5.7	pedagógico	174	0	7.0	--	salvo	54	71	0.9	0.6
consultar	0	18	--	5.7	humilde	220	0	6.9	--	para	27,767	23,568	5.9	5.6
compartir	0	44	--	5.8	binario	165	0	6.9	--	según	212	266	2.6	2.3
recomer	0	14	--	5.9	japonés	156	0	6.7	--	con	51,750	58,119	5.6	5.7
navegar	0	36	--	6.0	realista	228	0	6.6	--	por	117,096	220,034	6.6	7.4
acceder	0	23	--	6.1	feliz	1,093	0	6.6	--	desde	14,091	32,910	6.7	7.7
filmar	0	28	--	6.2	rico	526	20	6.9	2.4	ante	582	1,517	3.1	4.1
interpretar	0	31	--	6.3	español	570	29	7.6	3.7	vía	59	241	1.0	2.4
memorar	0	17	--	6.3	francés	250	12	7.2	3.5	en	84,147	269,380	4.9	6.6
orlar	0	32	--	6.5	alemán	230	12	7.1	3.6	mediante	535	2,710	3.5	5.4
bailar	0	39	--	6.5	cuál	185	25	7.1	5.1	a	145,985	543,839	5.3	7.2
coincidir	0	31	--	6.7	mejor	3,271	7,128	7.6	8.5	bajo	652	3,416	3.6	5.6
militar	0	34	--	6.9	mismo	232	450	5.8	7.0	tras	268	1,537	2.8	4.7
visitar	0	113	--	7.0	chino	57	172	4.9	7.1	durante	904	7,664	3.5	6.3
chateando	0	46	--	7.5	suyo	70	335	4.4	6.9	entre	912	12,263	2.9	6.5
ingresar	0	879	--	10.4	dia	65	327	5.2	8.2	como	0	168	--	1.9

En inglés, *conocer* y *saber* corresponden a *to have knowledge of* y *to know* respectivamente, pero se pueden intercambiar los dos verbos. Por ejemplo; *I have knowledge of the answer*, es igual que *I know the answer*; y *I have knowledge of the house* es prácticamente lo mismo que *I know the house*. En estas frases hemos utilizado *know* tanto para decir que sabemos la respuesta –*answer* (algo abstracto y síquico)–, como para decir que conocemos la casa –*house* (algo físico y palpable)–. Evidentemente, los dos términos en inglés se usan indistintamente porque provienen de la misma raíz –*knowledge*, un sustantivo del verbo *to know*. Sin embargo, en castellano los dos términos no comparten la misma etimología; *conocimiento* es el sustantivo de *conocer*, y *sabiduría*, el de *saber*.

Existe, aún, otra expresión inglesa –aunque mucho menos utilizada por adolescentes en conversación común – y es, *to be cognizant of something*, lo cual, para complicar aún más el asunto en la lengua inglesa, significa lo mismo que *to have knowledge of something*, y se pueden utilizar ambas expresiones de forma indistinta sin que se perciban cambios en el significado de la frase. Por lo tanto, (1) *to have knowledge of a word*, (2) *to know a word* y (3) *to be cognizant of a word* resultan ser expresiones equivalentes para un angloparlante.

Para facilitar a nuestros alumnos la comprensión de estos conceptos y la diferencia entre *saber/conocer* una palabra, hemos diseñado una gráfica, porque en este siglo XXI, edad de grandes novedades tecnológicas y con punto focal en las artes gráficas, está bien comprobado que los adolescentes generalmente tienen mejor y más rápida comprensión de un concepto cuando lo ven explicado gráficamente.

Como demuestra el siguiente gráfico¹⁷, “Saber” (lo preferente), atraviesa las dos cajas (caja 1+2), tanto verticalmente como horizontalmente, ya que se “conoce” primero una palabra, para “saber” con profundidad sus aspectos lingüísticos más complejos. Ese

¹⁷ Nuestro gráfico que representa “conocer” y “saber” una palabra demuestra que se puede decir que un aprendiente ha adquirido una palabra (que se la “sabe”), cuando esta ha llegado a la caja 2 y se ha depositado en el LAD (*Language Acquisition Device*). Lo cual significa que se sabe muchas cosas sobre esa palabra (o sea, verticalmente y horizontalmente) –su etimología, su función gramatical, su ortografía, las palabras con las cuales se puede asociar, su uso en contexto, etc.– y no simplemente un “conocimiento” parcial o ‘superficial’, lo cual se encuentra aún dentro de la caja 1.

“saber” llega al LAD (*Language Acquisition Device*) y representa un conocimiento más profundo de la palabra meta.

Mientras que “Conocer” solo se encuentra en el parámetro de la caja 1. No llega, ni atraviesa la caja 2, donde realmente se encuentra el LAD (*Language Acquisition Device*).

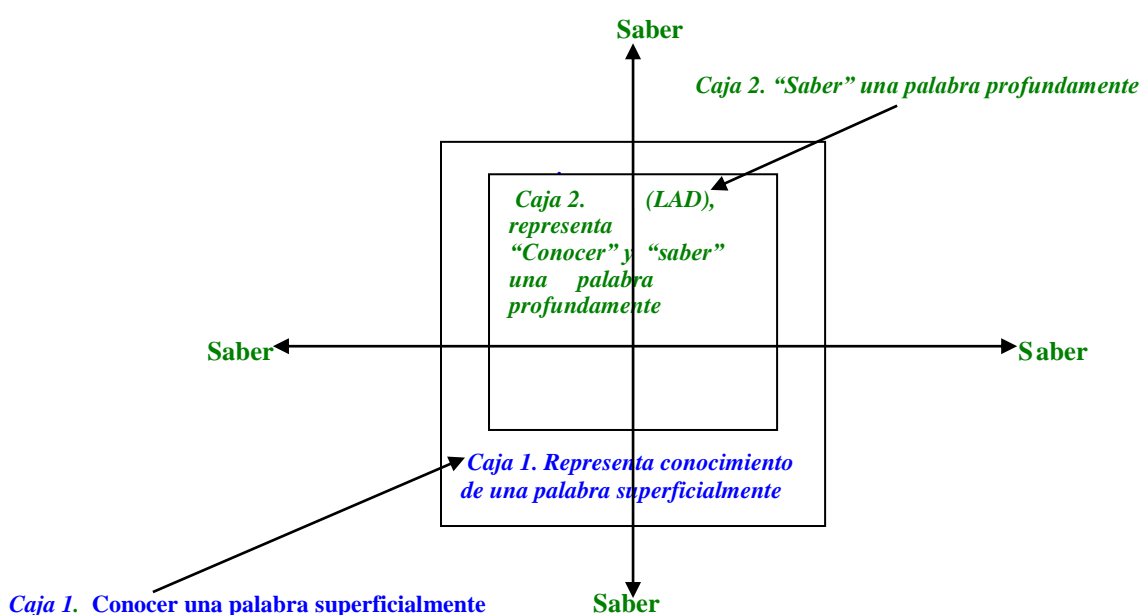


Figura 3. (diseño propio nuestro) **Representación gráfica de “conocer” y “saber” una palabra**

Consideramos que solo “conocer” una palabra caería en la clasificación de “aprendizaje”, porque se encuentra aún en la periferia de la adquisición; por ejemplo, se sabe si se trata de una palabra española o extranjera por su escritura o pronunciación, y a veces podemos incluso saber su significado. Sin embargo, poseer tan escasas informaciones sobre una palabra no refleja un conocimiento profundo de la misma. Por lo cual no podemos decir que “sabemos” esa palabra, sino que simplemente la “conocemos” o que estamos *familiarizados* con ella.

Con referencia a la competencia léxica, Baralo sugiere que lo que se sabe cuando se “sabe” una palabra debe abarcar mucho más que un simple conocimiento superficial; así lo señala la estudiosa y gran investigadora: “Incluimos en esa competencia (la competencia léxica), los aspectos semánticos, pragmáticos, gramaticales, fonéticos y discursivos de los ítems léxicos” (Baralo 2005:1). También afirma Baralo que “directamente relacionado con el conocimiento léxico se encuentra el conocimiento declarativo (saber)” (Baralo 2005:3).

En el estudio del léxico, los investigadores están recalcando cada vez más la importancia de un aprendizaje profundo y una enseñanza rotunda del léxico; o sea, no solo verticalmente, sino también horizontalmente. Según Lewis (1993), la enseñanza del léxico se efectuaba verticalmente, en relación al eje del paradigma, pero ahora se ha visto la importancia de la enseñanza del léxico horizontalmente; es decir, en contexto, en un sintagma. Razona Lewis que se trata de colocar las palabras en el lugar adecuado más que compararlas en uno y otro idioma, y que de esa manera se aprende a inferir significados de las palabras desconocidas, algo que ayuda al aprendiente a recuperar de la memoria las palabras que necesita para una situación determinada.

Otra explicación que clarifica un poco más la diferencia entre “conocer” y “saber” y la ventaja de un concepto sobre el otro la ilustra el siguiente ejemplo. Si estamos leyendo un texto en español –sea cual sea su procedencia: periódico, revista o libro– y en la lectura encontramos una palabra extranjera, es posible que enseguida la reconozcamos como una palabra de otra lengua, aunque no sepamos ni de qué idioma proviene, ni lo que significa. *A priori*, simplemente por reconocerla como una palabra que no forma parte del léxico español (tal vez por su ortografía extraña), sino del léxico de otro idioma, se puede decir que “conocemos” la palabra. Es decir, siempre y cuando se tenga cierta información, la más mínima que sea, sobre una palabra desconocida, se puede decir que “conocemos” dicha palabra. Ahora bien, “conocer” dicha palabra no quiere decir que sepamos lo que esa palabra extranjera significa, ni sepamos tampoco sus atributos y funciones gramaticales, etc.

En conclusión, bien claro está tanto la necesidad como la importancia de enseñar a nuestros alumnos la correcta forma de aprender palabras nuevas, la cual involucra (entre otras cosas) la habilidad de desarticular una palabra desconocida. Esto quiere

decir que una vez desarrollada dicha habilidad, el aprendiz siempre será capaz de analizar y comprender el significado de la mayoría de palabras desconocidas en contexto. Es menester saber las distintas conexiones y asociaciones que tiene una palabra, así como sus distintos aspectos. Con referencia a estos, Baralo expuso en su artículo “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula” (Baralo 2005), unas preguntas adaptadas de la obra de Nation (2001:27) que nosotros consideramos muy valiosas y, además, clarificadoras de qué es lo que se “sabe” sobre una palabra. Si el aprendiz puede responder acertadamente a cada una de estas preguntas, entonces sí que podemos decir que sabe dicha palabra. Consideramos también que estas preguntas son de gran utilidad cuando se enfrenta el aprendiente con la tarea de la traducción de un texto lleno de palabras desconocidas contextualizadas. Representamos en la tabla siguiente las preguntas:

Aspectos del léxico y preguntas pertinentes para determinar qué es lo que se sabe de una palabra.

La forma	<i>¿Cómo suena?</i>	<i>¿Cómo se pronuncia?</i>
La estructura interna	<i>¿Qué partes se reconocen en ella?</i>	<i>¿Qué partes son necesarias para expresar el significado?</i>
La forma y significado	<i>¿Qué significados señala la forma de la palabra?</i>	<i>¿Qué forma de palabra puede usarse para expresar el significado?</i>
Concepto y referente	<i>¿Qué está incluido en el concepto?</i>	<i>¿Qué ítems pueden referir ese concepto?</i>
Asociaciones	<i>¿Qué otras palabras nos hace recordar?</i>	<i>¿Qué otras palabras se podrían usar en su lugar?</i>
Uso (Función)	<i>¿En qué estructuras podría aparecer?</i>	<i>¿En qué estructuras se debe usar?</i>
Colocaciones	<i>¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen con ella</i>	<i>¿Qué otras palabras pueden o deben usarse con ella?</i>
Restricciones de uso (registros, frecuencia, etc.)	<i>¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar esa palabra?</i>	

Cuadro 1. (Preguntas esenciales que determinan adquisición de un léxico)

Este cuadro es una adaptación de las preguntas postuladas en “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula” (Baralo 2005), adaptadas de Nation (2001:27).

Para resumir lo que hemos venido exponiendo en esta sección en cuanto a las ventajas de saber desarticular y analizar una palabra, así como la diferencia entre

“saber” y “conocer” una palabra, seguramente que todos hemos tropezado alguna vez con una palabra desconocida en una lectura, aunque sí la reconozcamos como una palabra que forma parte del léxico de nuestro idioma, pero sin saber (antes de verla en contexto), ni su correcta ortografía, ni su significado o su uso y función gramatical. En tales ocasiones no podemos decir que “sepamos” esa palabra (sino que la “conocemos”), debido a que la reconozcamos como una palabra de nuestro idioma nativo porque la hemos visto alguna vez, o tal vez nunca la hayamos visto, pero puede ser que la reconozcamos como una palabra perteneciente a nuestro idioma simplemente por su escritura/ortografía o, incluso, porque nos “suena” propia de nuestro idioma. Hemos visto anteriormente una serie de preguntas que hemos de postular para determinar si “sabemos” o no, una palabra entre las cuales destacan estas dos:

1. ¿Cuál es el origen de la palabra?
2. ¿Qué papel gramatical juega en este contexto: es verbo, adjetivo o sustantivo etc.?

Una contestación correcta a estas preguntas (y las anteriores que hemos considerado) facilitaría la desarticulación y el análisis. Sugieren los investigadores que el tiempo dedicado a “desarticular” y “analizar” palabras desconocidas de este modo no es tiempo perdido, sino que, al contrario, la desarticulación y análisis de palabras producen mayor rapidez en la comprensión del texto y un mayor éxito en la estrategia de la contextualización. Como hemos visto en múltiples ocasiones con respecto a diferentes temas en la lingüística aplicada, tampoco existe en este caso un consenso entre los investigadores en cuanto a qué se hace referencia cuando se dice que alguien “conoce/sabe” una palabra. Investigadores como Dale (1965), Drum & Konopak (1987), Paribakht & Wesche (1993), Nagy & Scott (2000) mantienen opiniones distintas sobre qué es lo que se puede considerar como “saber/conocer” una palabra. Algunos de ellos mantienen que solo existen cuatro etapas o facetas relativas a “conocer / saber” una palabra (Dale, *op. cit.*), mientras que otros dicen que hay seis niveles de conocimiento (Drum & Konopak, *op. cit.*), y aún otros dicen que solamente hay cinco (Paribakht & Wesche, *op. cit.*).

A continuación, exponemos lo que señala Waring (2002:4) sobre las etapas ‘Stages’ que se consideran vitales en determinar el nivel de conocimiento que posee un aprendiente de una palabra. Waring, es uno de los investigadores que identifican solamente cuatro etapas importantes.

*Within the last decade or so, the notion of continua of vocabulary acquisition have metamorphosed into **‘scales of vocabulary knowledge’**, so much so in fact, that they have become a cottage industry of their own and are found in numerous recent studies (Joe, 1994, 1995; McNeill, 1996; Scarcella and Zimmerman, 1997, are but four examples of more than two dozen such studies). These scales can be used to assess the degree of vocabulary knowledge held by a learner. A typical scale of vocabulary knowledge is a modified self-judging Yes / No test with extra levels, often containing three or four stages of differing degrees of knowledge. Here is an example scale of vocabulary knowledge.*

0. *I do not know this word*
1. *I have seen this word before, but do not know its meaning*
2. *I have seen this word before and know its meaning a little*
3. *I know this word*

Otra investigadora, Maricel G. Santos (2010), identifica cinco etapas reconocidas por estudiosos del tema, en su artículo, *Depth of academic vocabulary knowledge*: publicado en *Reflections on English Language Teaching*, 9(1), 19–42.

a.	<i>quality of the representation of the phonology of the word in question, which in turn is often related to its orthographic representation (Snow & Locke, 2001);</i>
b.	<i>knowledge of the array of syntactic structures into which the word enters, its word class(es), and its possibilities for collocation;</i>
c.	<i>knowledge of the word’s morphological structure and its susceptibility to derivational processes;</i>
d.	<i>richness of the semantic representation of the word, including information about its core meaning, its connotations, its potential for polysemy;</i>
e.	<i>knowledge of the pragmatic rules for using the word, including its sociolinguistic register, its degree of formality, and its appropriateness to various contexts</i>

Cuadro 2. Etapas que pueden determinar el conocimiento de una palabra

Para finalizar este segmento, hemos de decir que a pesar de las distinciones y los contenidos de las etapas *stages* de conocimiento de una palabra, lo que está bien claro es que no todos los aprendientes poseerían la totalidad de estos conocimientos; es decir, no se puede concluir que un aprendiente no sabe una palabra porque le falta una o dos componentes de las etapas: tal vez, lo más lógico es que sea imposible que tenga un aprendiente estos conocimientos en su totalidad, sino más bien un conocimiento parcial en muchos de los casos. Así lo señala Santos en *Reflections on English* (2010:3): “Studies have shown that L2 learners demonstrate partial knowledge on several of these components”.

Prueba también de este hecho de que no es absolutamente necesario tener conocimiento completo de las etapas para poder descifrar el significado de una palabra desconocida. En nuestras experimentaciones, según los datos de los resultados finales, podemos deducir que ciertos alumnos se esforzaron más que otros en adivinar lo que significaban las palabras clave. Como ya dijimos, era evidente, según los datos recogidos, que los informantes que se tomaron tiempo para “desarticular” una palabra desconocida obtuvieron más aciertos. Por el contrario, aquellos que solamente se enfocaron en la palabra clave sin “desarticularla” o “analizarla” cometieron más faltas.

Y, ya finalmente, diremos que no es nada fácil explicar este concepto (y sobre todo a adolescentes), ya que sobre el tema de “saber/conocer” una palabra las opiniones abundan tanto como varían. En este hilo de pensamiento concuerdan muchos estudiosos, incluyendo grandes investigadores en el campo de la lingüística aplicada como Fran Lehr, Jean Osborn y Elfrieda Hiebert, quienes expresan claramente su opinión en su obra *A Focus on Vocabulary* (2004:9): “Establishing exactly what it means to know a word is no easy task”⁸. También, Miller & Gildea exponen su pensamiento sobre el tema de la siguiente manera: “Knowing a word by sight and sound and knowing its dictionary definition are not the same as knowing how to use the word

⁸ No es tarea fácil establecer lo que significa ‘conocer/saber’ una palabra (Traducción propia).

correctly and understanding it when it is heard or seen in various contexts” (Miller & Gildea, 1987, citado por Lehr *et al.*, *op. cit.*).⁹

1.3 El aspecto didáctico y su importancia en el aprendizaje del léxico

Generalmente, se entiende que las motivaciones principales de entablar nuevas investigaciones se deben a la aspiración de buscar científicamente soluciones y respuestas que expliquen fenómenos observables. Las investigaciones también deberían proporcionar soluciones razonables que mejoren la didáctica. Pero en el intento de buscar soluciones a polémicas que favorezcan el aprendizaje y la adquisición y que, además, avancen conocimiento pedagógico, existe desafortunadamente (aunque sea de forma inadvertida) la tendencia a responsabilizar mucho más al discente que al docente. Es decir, si un aprendiente no logra aprender bien una materia hasta el nivel de adquisición, cualquiera que fuere la materia, y en nuestro caso el léxico, es más fácil echarle la culpa rápidamente al aprendiz que al profesor; diciendo, por ejemplo, que no ha estudiado suficientemente, o que ha empleado una estrategia desfavorable, etc. Mientras que estos puedan ser factores reales que afectan a la adquisición, no nos olvidemos del hecho de que una gran parte de la responsabilidad recae también sobre el docente; las metodologías y los materiales empleados en la enseñanza –o sea toda la gama didáctica en conjunto–, juega un rol imprescindible en el aprendizaje. En consideración de este hecho es conveniente, pues, que abordemos desde una nueva perspectiva la cuestión de la didáctica y su rol en el proceso del aprendizaje del léxico. Sugerimos que sería muy provechoso realizar más estudios en el futuro que comparasen la enseñanza del español directamente en la lengua meta versus una enseñanza indirecta mediante la L1 del aprendiz. Nuestra sugerencia se basa en la argumentación de que un gran *input* (sea por vía oral o por escrito) produce un alto nivel de aprendizaje y retención de palabras nuevas (Krashen, 1982). Sobre todo, en el caso del aprendizaje

⁹ Conocer una palabra de vista y oído y conocer su significado del diccionario no es lo mismo que saber cómo utilizar la palabra correctamente y comprenderla al oírla o verla en varios contextos (Traducción propia).

incidental del léxico, hay estudios que sugieren que cuanto más aparezcan las palabras nuevas en contexto, o sea, con una frecuencia alta, mayor es la retención en memoria de las mismas. No obstante, los investigadores no se ponen de acuerdo en cuanto al número de veces que ha de aparecer una palabra nueva en contexto para que se fije en memoria; hay múltiples argumentaciones al respecto: Así lo explica Yongqi Gu (2003:4):

Very different research results have been obtained in this regard. Nation (1990) concluded that 5-16 exposures are needed in order to learn a word from context. Meara (1997) suggested a 0.01 hypothesis (1 uptake every 100 exposures) for L2 learners, arguing that these learners are unable to be exposed to large quantities of text. A more recent study (Horst, Cobb, & Meara, 1998), which featured low intermediate EFL learners reading a 109-page book over a ten-day period, obtained a 20% pick up rate.

También, según el estudio de Horst y Meara (1999, citado por Pigada y Schmitt 2006:4), la aparición múltiple de una palabra meta en contexto es muy importante si ha de haber fijación y adquisición. La cuestión pues es la siguiente: aparte del caso de un aprendizaje incidental en el cual el alumno se tropieza inesperadamente con palabras nuevas y se las tiene que aprender, ¿cuáles son otras maneras de aumentar el *input* por parte del docente y cuáles son los efectos de tales *inputs*? Si, según el estudio de Horst y Meara (*op. cit.*), el número de veces que aparezca una palabra meta (escrita u oral) realmente afecta a la capacidad de retención; viene entonces a propósito que reflexionemos y consideremos seriamente los beneficios de una enseñanza directa en la lengua meta, ya que, sin duda alguna, cuanto más lea o escuche la lengua meta, mejor retención tendría el aprendiente. Por lo tanto, dentro del recinto de un aula de idiomas la responsabilidad de crear un ambiente de aprendizaje que promocióne y favorezca la ‘inmersión’ en la lengua y cultura meta cae sobre el docente. Sin embargo, desafortunadamente, en la mayoría de nuestros institutos en los EE.UU. es muy común hallarse en un aula de lengua extranjera donde “la lengua materna del estudiante se constituye en el vehículo de enseñanza, lo que reduce considerablemente la cantidad de *input* en español que los estudiantes puedan recibir y, por tanto, será más difícil que el alumno adquiera la competencia léxica adecuada a su nivel, entre otras carencias” (García Giménez, 2008: 6). Es por esto que es tan vital que los profesores de idiomas extranjeros se aseguren, en primer lugar, de que ellos mismos sean oralmente

competentes en la lengua meta de su docencia; y hay muchas maneras de lograr esto: por ejemplo, existen cursillos especiales para profesores durante el verano en los países de la lengua meta, y abundan también becas ofrecidas por los ministerios de educación, así como por las embajadas, para tales fines.

Lógicamente, cuando no ha recibido adecuada enseñanza en la lengua meta no se puede esperar de un aprendiente un alto *output*, simplemente porque carece de las palabras necesarias para hacerlo. Otro factor importante que favorece tanto el *input* como el *output* es la utilización de manuales y materiales apropiados. Es la responsabilidad del docente buscar y utilizar libros de textos intencionadamente escritos de tal forma que sean conducentes a la adquisición del léxico. Esto significa que tales manuales comprenderán una abundancia de textos en la lengua meta, escritos de forma sistematizada, con lecturas extendidas y actividades que obliguen a los aprendientes a pensar y “funcionar” en la misma L2. Sobre todo, deberían ser textos que tomen en consideración la edad y los intereses (en términos generales), de los aprendientes, porque un texto que pueda ser apropiado para niños tal vez no lo sea para adultos. De igual manera, los intereses sociales de un aprendiente adulto pueden resultar aburridísimos para un adolescente. No cabe ninguna duda de que la lectura de diversos textos proporcionará un gran *input* de léxico para beneficio del lector. Finalmente, reconocemos, no obstante, que no es tan sencilla la tarea de buscar y seleccionar lecturas, materiales y textos apropiados, y sobre este tema también existen grandes controversias, algunas de las cuales trataremos más adelante.

1.4 Algunas variables y estrategias que condicionan el aprendizaje

Según nuestra observación, mientras que algunos estudiantes adolescentes logran eficazmente la memorización de nuevas palabras, por ejemplo; si se enfrentan con un examen que han de aprobar, pocos días después de realizar tal examen muchos de esos alumnos ya no se acuerdan de la mayoría de los significados de las palabras que supuestamente habían aprendido. Viene a propósito, pues, formular la siguiente pregunta: ¿a qué se debe tan rápido olvido del léxico? ¿Cuáles son las variables que influyen en la retención o no del léxico? La respuesta a estas preguntas fue de fácil

deducción, una vez culminadas nuestras experimentaciones. Era obvio que memorizaban los significados del léxico tan rápido como podían solo para aprobar el examen, sin ninguna “elaboración contextual exhaustiva” (ECE) o actividades FonF/s que explicaremos más tarde. Aparte de la falta de estos procesamientos imprescindibles para lograr la adquisición, sabemos también que existen otras variables de consideración significativa sugeridas por investigadores como factores principales causantes de un aprendizaje favorable o desfavorable del léxico; entre las cuales, según Baralo (2005) y Yongqi Gu (2003), se encuentran las siguientes:

- la estrategia utilizada en el proceso de aprendizaje,
- el nivel de interés por parte del aprendiz,
- el nivel lingüístico del aprendiente,
- la obligación profesional y/o social,
- la motivación,
- la personalidad y los estilos cognitivos, etc.

No obstante, entre todos los factores que se pueden considerar como variantes primordiales para el aprendizaje favorable para la adquisición del léxico, la motivación viene a ocupar un lugar destacado. Ciertamente es que, a mayor necesidad, mayor productividad; es decir, un aprendiente que no necesita utilizar el español a diario como su medio de comunicación principal no tiene una motivación alta para retener en memoria el léxico, ni tampoco lo estudiará con la misma intensidad que aquel a quien le hace falta saberlo para sobrevivir.

Otras variables controvertidas, pero igualmente de gran interés empírico relacionadas con el aprendizaje del léxico, son:

- el nivel social y económico
- los años de estudio de la lengua meta
- el sexo del aprendiente

- y, por supuesto, el tema de nuestro estudio, la adquisición a través de la inferencia de palabras desconocidas contextualizadas en comparación con el aprendizaje de palabras descontextualizadas.

Los estudiosos e investigadores que han trabajado arduamente en el tema del aprendizaje por vía de la contextualización y la descontextualización no han llegado a un consenso en cuanto a las causas y efectos de utilizar una estrategia en preferencia sobre la otra. Por ejemplo, están por un lado los que sugieren que la edad del aprendiz y su nivel académico son los factores más influyentes para que la estrategia de la inferencia tenga mayor éxito (Krashen 1982). Y, para más complicaciones, dentro de la misma estrategia de la inferencia, algunos investigadores, como Mondria (2003), argumentan que el suministro de las palabras meta traducidas da igual de buen resultado que la inferencia sin un glosario (explicaremos esto en más detalle más adelante en esta sección). Por otro lado, están los que sostienen que los factores que más favorecen el éxito no tienen que ver tanto con el alumno (o sea, su edad y nivel o la estrategia utilizada, etc.), sino más bien con el libro de texto en sí, como hemos explicado en la sección anterior –un texto bien pensado y “compuesto” es imprescindible. Este es aquel en el cual las palabras desconocidas están presentadas (redactadas) de tal manera que, tanto su posición dentro del texto como la de las demás palabras que las rodean, faciliten una inferencia correcta, el llamado *pregnant context*, tal y como sugieren Mondria & Wit-de Boer (1991): “It is important that the context in which the unknown word occurs is ‘pregnant’ – that is, it contains sufficient clues for inferring the meaning of the word” (Mondria 2003: 474)¹⁰.

No obstante, tan útil como pudiera ser un *pregnant text* en la contextualización, hay ciertos investigadores de la talla de Nation (2001) y Coadi (1997) que piensan que un texto demasiado “rico” o demasiado “atenuado” con el fin de facilitar la comprensión de palabras meta no proporciona al aprendiente la habilidad de recuperar la palabra meta (del lexicón mental) a largo plazo. Sostienen que el *pregnant text* es muy efectivo solo para la retención a corto plazo; por ejemplo, para la comprensión inmediata del texto. Argumentan que, si el texto en el cual se presenta la palabra meta es

¹⁰ Es importante que el contexto en el cual se encuentre la palabra desconocida esté “pregnant” –es decir, que conlleve suficientes pistas para la inferencia del significado de la *palabra (desconocida)*. (Traducción propia).

demasiado “rico/atenuado”, el aprendiente obtiene fácilmente el significado de la palabra sin que se haya realmente esforzado para conjeturar su significado y depositarlo en el lexicón mental. Opinan que es mejor que el texto no sea demasiado “atenuado” para que el aprendiz se encuentre obligado y se esfuerce a trabajar más mentalmente; por ejemplo, mediante ECE (*elaboración contextual exhaustiva*), para sacar el significado. Dicen Nation y Coady (*op. cit.*) que la elaboración exhaustiva de la palabra dentro del contexto afecta positivamente a la fijación en memoria, lo cual a su vez produce la adquisición. Así también lo afirman otros investigadores: “Hence, in learning vocabulary, the active, constructive elaboration of the word-meaning complex during acquisition influences its subsequent recall during reading” (Lawson and Hogben 1996: 104).

No obstante, los estudiosos aconsejan, a los que aplican el enfoque de la inferencia, tener cuidado para no cometer errores graves; y, además, usar un diccionario luego para comprobar que las inferencias sean correctas, con el fin de evitar de esta forma la fijación de un significado erróneo. No obstante, sobre el uso o no del diccionario también existen controversias. El argumento postulado en contra del uso del diccionario se basa principalmente en el hecho de que los aprendientes pierden mucho tiempo buscando palabras. Pero, por regla general, el uso del diccionario es recomendable. Tras algunos exámenes administrados por unos estudiosos, los datos recogidos favorecen el uso del diccionario en el proceso de la inferencia:

*The advantage of a dictionary was corroborated in a study of 293 Japanese EFL university students by Luppescu and Day (1993). Participants were randomly assigned to a treatment (dictionary) group (N=145) and a control group (N=148) and were asked to read a short story in class. The treatment group used a bilingual English-Japanese dictionary of their choice, and the control group were not allowed to use any dictionaries. Neither group was told of the multiple-choice vocabulary test that was administered immediately after reading. **Results suggested a clear advantage for the dictionary group in vocabulary learning through Reading**, but the dictionary group took almost twice as long to read the passage as did the control group. (Yongqi Gu 2003: 6).*

No cabe duda de que el método de la inferencia en la adquisición es exhaustivo con o sin la ayuda de un diccionario. Se sabe que una buena inferencia implica todo tipo

de conexión mental (lingüísticamente hablando), la cual facilita el entendimiento de la palabra desconocida; es decir, una conexión mental con otras palabras conocidas que suenen igual o tengan una escritura similar o raíz etimológica semejante. En la sección anterior, hemos denominado tal conexión mental como *análisis y desarticulación* de una palabra, concepto que nosotros acuñamos como *Exhaustive Contextual Elaboration*¹¹ (Elaboración Contextual Exhaustiva, ECE). Este tipo de procesamiento exhaustivo de un texto también es denominado por otros investigadores como *deep processing*¹² (procesamiento profundo): “The explanation for the retention effect of inferencing is probably due to deep processing of the unknown word, as a result of which all kinds of links (elaborations) are formed between the word, its meaning, the context, and the already present knowledge of the learner” (Anderson 1990; Ellis 1995; y Hulstijn 2001; citados por Mondria 2003:474).

Como parte del *deep processing* se analiza la palabra desconocida para saber si aparece en posición de sustantivo o adjetivo, si es cognada o si es un verbo, etc. Es decir, el aprendiente ha de poder “desintegrar” los elementos de la palabra en partes, y hace todo esto para poder inferir mejor el significado de la palabra meta, un procedimiento de elaboración que resulta ser dificultoso para aprendientes de niveles bajos (Zahar *et al.*: 2001).

No es sorprendente que la inferencia, como muchos otros aspectos del estudio del léxico tal y como hemos venido viendo, sea también un tema polémico muy polarizado. Por ejemplo, se argumenta si se debe suministrar al aprendiente la traducción de las palabras meta para que se las memorice (al realizar la inferencia) o si el aprendiz debe realizar la inferencia estrictamente mediante el procesamiento profundo.

¹¹ *Exhaustive contextual elaboration* (ECE) es creación nuestra. Utilizamos esta expresión para indicar la existencia de una elaboración exhaustiva de cualquier palabra meta a través de múltiples actividades pertinentes.

¹² La teoría del *Deep Processing* de Anderson, Ellis y Hulstijn, citada por Mondria (2003: p 474), sugiere que la retención eficiente en la inferencia es probablemente debida a un procesamiento profundo de la palabra desconocida y, como resultado, todo tipo de conexiones (elaboraciones) son formadas entre la palabra, su significado, el contexto y el conocimiento previo del aprendiente.

1.5 El léxico y la contextualización

El aprendizaje de vocabulario por vía de la contextualización en comparación con la descontextualización, como dijimos en la introducción, ha sido durante muchos años un tema de mucho interés y, a la vez, de gran discusión y controversia entre investigadores: Bialystok 1983; Krashen 1989; Krantz 1991; Luppescu y Day 1993; Watanabe 1997; Fraser 1999; Paribakht, y Wesche 1999; Rott 2000; Hulstijn y Laufer 2001; Nation 2001; Mondria 2003; Pulido 2003; Pigada y Schmitt 2006, por nombrar solamente unos cuantos.

La ironía en cuanto al estudio del léxico es que fuera un tema que haya sufrido un gran abandono durante muchos años sin que fuera considerado tan importante como el estudio de la gramática. No siempre ha sido el estudio del léxico el foco de mayor atención por parte de los investigadores como lo es ahora: “No matter the theoretical perspective, the lexicon is a key component of language. In spite of this importance, it has not always been focus of mainstream second language acquisition research”. (Juffs 2009:1).¹³

De hecho, hubo un largo tiempo de negligencia en el área de estudios empíricos en el campo del aprendizaje del léxico; es decir, ni los investigadores ni los docentes le daban la importancia que se merecía, aunque los discentes sí expresaban su frustración por la falta del dominio del léxico de su lengua meta, según un estudio de Meara (1982). Afortunadamente, esto ha cambiado. Hoy en día, las investigaciones sobre el aprendizaje de vocabulario han retomado la merecida atención y gozan de un auge considerable. Es sobre todo en las últimas tres décadas que se ha notado un elevado interés en investigaciones empíricas, tal y como señalaban Lawson y Hogben (1996) y García Giménez (2008).

Como a menudo sucede en todas las investigaciones científicas, el aumento de interés por un fenómeno inevitablemente conlleva un aumento de polémicas que a su vez dejan muchas preguntas sin contestar. Como también hemos señalado

¹³ Poniendo la perspectiva teórica aparte, el léxico es un componente principal de lengua. A pesar de esta importancia, (el léxico) no ha sido siempre el foco dominante de investigación en la adquisición de una L2. (Traducción propia).

anteriormente, no son pocas las controversias en cuanto al estudio de léxico. Por ejemplo, son discutibles las mejores estrategias, las metodologías, los materiales de estudio, el medioambiente idóneo y práctico, los manuales y libros de texto apropiados, qué tipo de diccionario (¿el monolingüe o el bilingüe?), el tipo de texto más favorable para adquirir vocabulario y un sinfín de otros temas (Yongqi Gu 2003; Lawson y Hogben 1996). La cantidad de controversias que rodean el estudio del léxico es verdaderamente impresionante, hasta tal punto que se podría decir acertadamente que no hay otro tema en relación con el aprendizaje de una lengua segunda (L2) o lengua extranjera (L2) que lo supere. De hecho, la magnitud de las controversias nos debe alertar a todos –tanto a los docentes como a los discentes– para prestar suma atención al tema del léxico. Esto es importante para así evitar la repetición de la negligencia efectuada en el siglo XX (según Meara, *op. cit.*), especialmente por los docentes que daban poca importancia al estudio del léxico.

A las numerosas polémicas que rodean el estudio del léxico –algunas de las que ya habíamos señalado anteriormente– añadimos las siguientes:

- El medioambiente en que transcurre el estudio
- La motivación
- Los materiales didácticos
- El nivel del estudiante
- El conocimiento previo
- La estrategia o metodología empleada

Al no ser posible en este estudio averiguar, corroborar o refutar, o ni tan siquiera comentar todas las argumentaciones que postulan los investigadores sobre cada uno de los temas arriba mencionados, nos limitaremos a considerar solamente aquellos que tienen un impacto directo en nuestra docencia y alumnos. En este trabajo consideraremos en detalle el tema de la estrategia y metodología: en concreto, indagaremos sobre la utilidad y la efectividad de la contextualización en la adquisición del léxico en el estudio del español como lengua extranjera (E/LE).

Como veremos en el apartado siguiente el procesamiento a través del cual el vocabulario es adquirido en contexto, es decir, el tipo de actividades, es lo más importante para determinar el nivel de éxito alcanzable por el aprendiz.

1.6 La contextualización y su procesamiento

La relación entre forma y significado está llegando a ser la nueva onda que arrastra la atención sobre el método de la contextualización. No cabe ninguna duda de que los estudiantes de una LE aprenden vocabulario incidentalmente a través de lecturas en la lengua meta, eso siempre ha sido un hecho aceptado (Mason and Krashen 1997; Horst *et al.* 1998; Lao and Krashen 2000; Zahar, Cobb and Spada 2001). Sin embargo, como es de esperar, hay varias investigaciones con diferentes resultados en cuanto al aprendizaje incidental de vocabulario. Uno de tales resultados, según Yongqi Gu, con respecto a aprendientes del inglés como una segunda lengua –*English as a second language/foreign language (ESL/EFL)*–, indica que los aprendientes de una L2 no adquieren tanto vocabulario incidentalmente como los aprendientes de L1 en su propia lengua. Debido a que el aprendizaje incidental de vocabulario involucra la destreza de la conjetura, Yongqi Gu señala que varias investigaciones revelan que los aprendientes principiantes de una L2 tienen más dificultad en la adquisición de vocabulario por medio de la conjetura y el aprendizaje incidental por razones obvias: aún no han desarrollado tal destreza como para inferir correctamente. Así explica Yongqi Gu (2003:4) las experimentaciones y hallazgos de Bensoussan & Laufer (1984), Haynes (1993), Kelly (1990) y Schatz & Baldwin (1986):

...both L1 and ESL/EFL studies have provided evidence showing the possibility of incidental vocabulary learning through repeated exposure. However, EFL/ESL studies tended to produce results that reveal significantly lower gains in incidental vocabulary learning than L1 studies. ... Moreover, some EFL/ESL studies suggest that learners are often unable to guess the meaning of an unknown word from a text... This suggests that (1) L2 learners in general, due to their inadequate grasp of target language skills, are less effective guessers and less effective incidental learners of English vocabulary; and if this is true for intermediate to advanced learners, (2) beginning L2 learners who do not have the basic language skills in the target language to make sense of new words and their contexts would have much more trouble learning Vocabulary incidentally (Yongqi Gu 2003:4)

No obstante, un gran número de investigaciones, sobre todo en los últimos años, indica que más allá de la mera lectura existen otros aspectos a considerar que producirían aún una mayor retención y fijación. Es decir, para que la adquisición del léxico de una L2 tome lugar de forma duradera y se almacene en el lexicón del aprendiz este tiene que hacer mucho más que una simple lectura. En los últimos años los estudiosos del tema están poniendo un nuevo énfasis en la importancia de acompañar la lectura con la manipulación de las palabras desconocidas; por ejemplo, la búsqueda de significados en el diccionario bilingüe, haciendo actividades diversas que involucren especialmente la creación/escritura de frases, sobre todo en los primeros años de estudio del léxico (Laufer and Hulstijn 2001; Nation 2001; San Mateo Valdehita 2003/2004).

Según experimentaciones llevadas a cabo por la investigadora María Pilar Agustín Llach (2009), las actividades FonF/S (*Focus on Form/s*) sí que proporcionan a los aprendientes una profunda manipulación de las palabras meta resultando en mayor retención y fijación. De las actividades cruciales se señalan sobre todo la lectura acompañada de un glosario, la consulta del diccionario durante la lectura, responder a preguntas relacionadas con las palabras meta y la escritura de frases. En todos los casos, excelentes resultados fueron obtenidos mediante la metodología FonF, según la investigadora:

Nevertheless, many studies have also approached lexical acquisition from the FonF perspective with the conviction that lexical acquisition can also benefit from a FonF methodology... Several empirical studies have shown that some linguistic aspects, vocabulary learning in particular, are better learned when the learner specifically focuses on their form.... (Agustín Llach 2009:11)¹⁴

Nosotros creemos que convendría también mencionar aquí que el tipo de test que se utiliza más para determinar la eficacia de la contextualización es el test en el cual el aprendiz está obligado a manipular y analizar profundamente las palabras, sobre todo la palabra meta; por ejemplo, en un test de conjetura. Esto es evidente también en el capítulo seis donde exponemos los resultados –los informantes sacaron notas muy altas en el test de conjetura–; en cambio, cuando les suministramos las palabras en listado y

¹⁴ Sin embargo, muchos estudios de la adquisición del léxico han adoptado la perspectiva FonF con la convicción de que la metodología FonF es beneficiosa. Varios estudios empíricos han demostrado que algunos aspectos lingüísticos, el estudio de vocabulario en particular, son mejor adquiridos cuando el aprendiz se fija especialmente en su forma.

tuvieron que encajarlas, por ejemplo, en el test de rellenar huecos o en el test de emparejamiento (cuando las palabras se encontraban descontextualizadas), sacaron notas más bajas. Concretamente, nuestros informantes del grupo de experimentación obtuvieron 58% de aciertos en el test de conjetura, pero solo sacaron un 40% en el test de rellenar huecos. De igual manera, el grupo de control sacó un 28% de aciertos en el test de conjetura frente a un 14% en el test de rellenar huecos. En el test de emparejamiento (descontextualización) solo obtuvieron un 37% de aciertos en el grupo de experimentación, y sacaron 17% de aciertos en el grupo de control.

Nuestros hallazgos también corroboran los resultados de varios investigadores que hacen hincapié en la importancia de saber desarticular la palabra meta contextualizada –explicamos esto con más detalle en el capítulo seis de este trabajo– para que sea más eficaz la contextualización. Además de saber manipular y desarticular las palabras también es importante poder realizar actividades diseñadas para facilitar una fijación. Actualmente, existen suficientes obras de investigación en las que todos los resultados apuntan al hecho de que la mejor forma de adquirir el léxico a largo plazo no es solamente a través de la lectura, sino que es más bien a través del enfoque FonF (explicado anteriormente), que combina la lectura con actividades para fomentar el aprendizaje, la adquisición y el almacenaje del léxico meta (Agustín Llach 2009).

CAPÍTULO 2

EL ASPECTO GENERAL DE ESTE ESTUDIO

(Las clasificaciones de aprendientes y el rol del *English Factor* en el aprendizaje)

El aprendizaje de vocabulario en contexto *–la contextualización–*, por un lado, o sin contexto *–la descontextualización–*, por otro, ha sido, durante muchas décadas, causante de mucha controversia entre los estudiosos del tema. La gran mayoría de las investigaciones realizadas hasta ahora en relación con la adquisición del léxico se centra en aprendientes adultos, sobre todo, estudiantes universitarios (Lawson y Hogben 1996; Mondria 2003; Heffington y Marin 2008). A lo largo de los años ha habido muchas hipótesis y argumentos en cuanto a las razones por las cuales un grupo de aprendientes de una lengua segunda (L2) podría tener mayor éxito que otros. Entre los factores principales en alta consideración destacan los siguientes:

- La edad del aprendiz (si es un niño, un adolescente o adulto)
- La motivación o razones por las cuales se estudia la L2
- Los materiales de aprendizaje y su presentación; es decir, si están en formato de libro o si se emplea tecnología moderna u otra fuente de enseñanza
- El estilo o estrategia de la enseñanza
- La localidad o medioambiente del aprendizaje o enseñanza (si tiene lugar en un aula en el país del aprendiente, o bien por inmersión en el entorno nativo de esa habla, o sea, en el mismo país de la L2)
- El sexo del aprendiz (si es chico o chica)

Sin embargo, hay investigadores con una convicción fuerte que argumentan que el factor más influyente para una exitosa adquisición por vía de la inferencia es el *nivel lingüístico del aprendiz*, o sea, si es de nivel principiante, intermedio o avanzado. Además, igual que testifica Yongqi Gu (2003), nosotros consideramos que, entre todos

los posibles factores, hay que tener en cuenta también el *conocimiento previo* que posee el aprendiz de la lengua segunda (L2).

The learner brings to the language learning situation a wide spectrum of individual differences that will influence the learning rate and the ultimate learning result.

*The most widely reported learner factors include age, sex, language aptitude, intelligence, **prior knowledge**, motivation, self-concept/image, personality, and cognitive and learning style (Yongqi Gu 2003:2)¹⁵*

El presente estudio difiere en algunos aspectos de investigaciones anteriores, ya que ni estudiaremos la estrategia de la inferencia en adultos, ni tampoco haremos experimentaciones separadas por nivel lingüístico, debido a que todos nuestros informantes son adolescentes y todos ellos están clasificados en el mismo nivel –el nivel intermedio de instituto– dentro del sistema educativo estadounidense. No obstante, nuestra investigación versa sobre los adolescentes de habla inglesa en general, ya que los problemas que experimentan los adolescentes estadounidenses en el aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras tienen rasgos universales y comunes con todos los aprendientes adolescentes de habla inglesa. A lo largo de nuestra investigación descubrimos que un porcentaje bien elevado de adolescentes tiene mucha dificultad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cual es muy preocupante. Pero, tal vez, más que preocupante, diríamos que es muy desalentador descubrir que muchos de los adolescentes de habla inglesa no quieren aprender otra lengua principalmente porque no ven la utilidad. A raíz de esa negatividad surgen las dificultades en su aprendizaje; pero esto es cierto no solamente en los EE.UU., sino también en otros países de habla inglesa: los docentes experimentan similares problemas con sus aprendices adolescentes, sea en Australia, Nueva Zelandia, Irlanda o Inglaterra, según unos artículos de prensa que consideraremos más tarde en este capítulo. La motivación de emprender este trabajo de investigación, pues, se debe, por una parte, a la curiosidad de averiguar este fenómeno –la negatividad– y, por otra, averiguar por qué el fracaso (algo completamente evitable) por parte de los adolescentes en el estudio de idiomas

¹⁵ Traducción: El aprendiente trae al escenario de aprendizaje una amplia gama de diferencias individuales, las cuales, a su vez, influenciarán tanto en el ritmo de aprendizaje como en el resultado final. Los factores más influyentes registrados que afectan al aprendizaje incluyen la edad, el sexo, *la aptitud lingüística*, la inteligencia, el *conocimiento previo*, la motivación, la autoestima, la personalidad, el estilo de aprendizaje y la cognición.

extranjeros. Como es de esperar, descubrimos que no se puede fijar el problema en un solo motivo, es decir, hay una cadena de sucesos que conllevan a otros y, como una avalancha, los sucesos culminan en un aprendizaje muy dificultoso y costoso a la vez. Nuestro trabajo revela que, en el caso de los estudiantes adolescentes de habla inglesa, la apatía juega un papel primordial entre otros factores igualmente importantes. En este estudio indagaremos, pues, las causas de tal apatía, y también estudiaremos posibles soluciones a este problema sobre todo entre adolescentes estadounidenses. Por tanto, consideramos imperativo, antes de proseguir, presentar aquí uno de los aspectos del sistema educativo americano que directamente afectan a los adolescentes en lo que al estudio de lenguas extranjeras se refiere.

En los Estados Unidos (EE.UU.), es obligatorio asistir al colegio entre los 6 y 18 años. Estos años de educación comprenden típicamente los niveles de *Kindergarten Through Twelfth Grades (K-12)*. El sistema educativo americano requiere y demanda que los estudiantes estén matriculados en una institución de enseñanza pública (generalmente gratis) o privada (de pago), si se prefiere, entre los 6 y los 18 años, sin la potencialidad de abstenerse, es decir, no pueden elegir entre asistir o no al colegio. Además, los padres tienen la obligación, tanto por leyes estatales como federales, de tener matriculados a sus hijos en instituciones de enseñanza. Alrededor del 87% de adolescentes asiste a un colegio público, mientras que solo un 10% asiste a uno privado, y un 3% estudia en casa. Hay tres clasificaciones o niveles dentro de los años de *K-12* representados en los cuadros siguientes, aunque estos años puedan variar dependiendo de la escuela o el Estado:

<i>Kindergarten-Elementary</i>	<i>Middle School or Junior High School</i>	<i>High School</i>
Grados (Jardín de infancia): 6	Grados: 7-8	Grados: 9-12
De 5-11 años	De 12-13 años	De 14 -18 años

Cuadro 3. Clasificación de los niveles/años colegiales estadounidenses.

Por regla general, aquí en los EE.UU., los niños que asisten a colegios públicos no empiezan a estudiar otro idioma hasta los grados 7º u 8º (entre los 12 y 13 años),

durante los cuales hacen experimentaciones con varios idiomas para ver cuál les gusta más, o bien, cuál les será más fácil de estudiar más adelante; por ejemplo, pueden estudiar una lengua en un semestre y otra nueva, en el semestre siguiente. O pueden estudiar un solo idioma durante todo un año escolar (en el 7º grado), y empezar otro idioma en el año siguiente (en el 8º grado). En muchos colegios, los niños pueden elegir entre varios idiomas. Los más populares en los institutos son el **español, francés, alemán, latín, japonés y chino**. No obstante, es interesante saber que la lista de lenguas extranjeras (LE) que se ofrecen en las universidades es más larga; aunque el orden de las lenguas preferidas/estudiadas es igual tanto en los institutos como en las universidades:

Spanish is by far the most studied language in the United States, whether in high school or college. According to the Modern Language Association (MLA), the most studied languages in United States colleges and universities are: (American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2011)

1. **Spanish** is the most studied language in the US, with **50%** of college students choosing to learn Spanish.
2. **French** is next at just over **12%**
3. **American Sign Language** is studied by **7%** of students
4. **German** is studied by **5%**
5. **Italian** is next at just over **4%**
6. **Chinese** is at **3.9%**
7. **Arabic** is steadily growing, at **2.1%** in 2013
8. **Latin**, at **1.7%**, is still taught in most US universities
9. **Russian** was chosen by **1.4%** percent of students
10. **Ancient Greek**, at less than **1%**, comes in last place, followed by Ancient Hebrew, Portuguese, Korean and Modern Hebrew, respectively

In primary and secondary schools, the results are more or less the same with one difference —most high schools in the United States do not offer Italian. Instead, Latin takes its place. Below are results for K-12. (Modern Language Association. 2013)

1. **Spanish:** *Whether it's due to the students' interest, their parents' choice or the school's offerings, Spanish is by far the most studied language in the US, with over 70% of K-12 students choosing this language*
2. **French** is next up, at **15%**
3. **German** at less than **5%**
4. **Latin**, surprisingly, finds itself next at **2%**
5. **Japanese** is next with less than **1%**
6. And **Chinese** is last. However, more and more schools are offering Chinese, so expect to see this number rise in the next few years.

(Lampariello 2016: 3)

Con una gama de selección tan enorme y teniendo tan gran oportunidad de elegir entre varios idiomas desde una temprana edad, se espera que cuando lleguen al *high school* (el instituto), a los 14 años, deberían de haber elegido ya la lengua extranjera que más les haya gustado. Por la proximidad de los EE.UU. a Hispanoamérica y a causa de la masiva inmigración de gente de habla española a los EE.UU., la mayoría de los estudiantes norteamericanos opta por estudiar español, lo cual explica por qué el español es la lengua extranjera (LE) más estudiada tanto en los institutos como en las universidades, como acabamos de ver. No obstante, centraremos el presente estudio (que abarca el aprendizaje y adquisición de léxico en ELE) solamente en el último grupo de los aprendientes de *K-12*, es decir, los estudiantes entre los 14 y 18 años. Resaltaremos particularmente dos métodos principales utilizados comúnmente: **la contextualización** y **la descontextualización**. El objetivo es averiguar, sobre todo, dentro del proceso de la contextualización, qué procedimientos y qué actividades son las más recomendables para la fijación del léxico en los adolescentes. Aquí en los EE.UU. y particularmente en nuestro instituto, deducimos que los adolescentes aprenden una lengua segunda (L2), bien sea porque se les obliga a estudiarla como parte de su currículo académico, o bien porque desean ellos mismos aprenderla para comunicarse mejor con el resto del mundo, aunque la primera suposición sea la más probable. En consideración pues de la obligación académica que tienen nuestros adolescentes, nos incumbe a todos los docentes y, especialmente, a los investigadores en el área de aprendizaje y adquisición de lenguas, indagar con meticulosidad el fenómeno que rodea

el aprendizaje y la adquisición por parte de estos jóvenes: ¿por qué tienen éxito unos y otros no, habiendo recibido las mismas horas de instrucción, bajo la enseñanza del mismo docente? Ha habido muchos estudios e investigaciones sobre el aprendizaje de idiomas en niños y también en adultos, pero desafortunadamente, los adolescentes, que mundialmente componen un elevado número de aprendientes de lenguas extranjeras (por obligación académica), parecen ser los que reciben menor atención. Se evidencia esta negligencia claramente en los productos comercializados para el aprendizaje de idiomas: los materiales no son baratos como para que los adolescentes puedan comprarlos o poseerlos fácilmente, sino al contrario. El beneficio económico que reciben las editoriales es lo que desafortunadamente dicta a qué clientela han de enfocar la mayor atención. A priori, es fácil pensar que producen materiales pensando más en clientes/compradores ricos que en adolescentes “normales y comunes”, muchos de los cuales aún dependen de sus padres económicamente. Estos tipos de adolescentes son los que forman el mayor número de estudiantes de nuestras escuelas públicas. Ellos no disponen de centenares de dólares (lo que a veces cuestan los materiales de aprendizaje de una L2), para adquirir libros y materiales tecnológicos simplemente para aprender una lengua, cuando pueden gastarse el dinero en otras cosas que la gran mayoría de los adolescentes considera de mayor valor personal (como, por ejemplo, un vestido o ropa de última tendencia) que en el aprendizaje de un idioma extranjero.

De todo lo expuesto previamente, surgen las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué se puede hacer para reducir el coste de los materiales de aprendizaje de una L2 para que sean asequibles a todos los adolescentes, tanto los ricos como los pobres?
- 2) ¿Qué materiales se deben producir que sean más atractivos para los adolescentes y que, además, aporten rápidos rendimientos?
- 3) Finalmente, y tal vez la más importante pregunta es: ¿qué métodos de enseñanza y aprendizaje hemos de presentar a los adolescentes para facilitarles el éxito tanto en el aprendizaje como en la adquisición de una LE, sobre todo el E/LE?

En este trabajo, nos hemos fijado más en la tercera pregunta y, sobre todo, en adolescentes entre los 14 y los 18 años, ya que estos son los aprendientes a los cuales

enseñamos el español como LE y son ellos los que han desempeñado el papel de informantes para esta investigación. Los datos generales de nuestro instituto y alumnado son los siguientes:

Estado	Massachusetts
Centro	Triton Regional High School
Tipo de centro	Instituto público
Número de alumnado	713
Número de estudiantes de E/LE	399
Tipo y edad de alumnado	Estudiantes mixtos entre los 14-18 años
Requerimiento de una LE	Dos años obligatorios de la misma lengua
LE y los niveles	español y francés (principiante-avanzado)

Cuadro 4. Información institucional

La franja de edad comprendida entre los 14 y 18 años (la representación de nuestros alumnos) es considerada crítica y crucial en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE): esto es porque se encuentra entre el niño y el adulto, lo que también hace que su situación despierte mucha curiosidad, porque si no logra aprender y adquirir otra lengua antes de pasar a ser adulto, le costará mucho más esfuerzo su aprendizaje más tarde, tal y como lo afirma la investigadora Nicole Mahoney, en su artículo *Language Learning* (2008: 4):

*Children may also have a **heightened ability**, compared to adults, to learn second languages —especially in natural settings. While they (adults) may not do it (learn it) as quickly and easily as children seem to, adults can learn to speak new languages proficiently.*

La investigadora Nicole Mahoney también indaga sobre la siguiente cuestión: ¿por qué aprende un niño mejor una L2 que un adulto y a qué se debe tal pronunciada disparidad en cuanto a las capacidades lingüísticas entre los dos grupos?

What factors account for the different language learning capabilities of adults and children? Researchers suggest (that) accumulated experience and knowledge could change the brain over time, altering the way language information is organized and/or processed (Mahoney 2008: 4)

Según el hallazgo de la científica Nicole Mahoney, los investigadores sugieren que la diferencia entre los dos grupos se centra mayormente en el hecho de que la experiencia lingüística y el conocimiento que ha ido acumulando el adulto (a lo largo de los años) pueden ocasionar cambios en el cerebro, lo cual a su vez puede alterar la forma en la cual la información lingüística se organiza y se procesa en el cerebro del adulto. Por el contrario, el cerebro de un niño aún no ha experimentado, ni mucho menos, el nivel de exposición cultural y lingüística que ha experimentado el cerebro de un adulto. Es decir, cuanto mayor sea una persona, más difícil será aprender y reproducir las particularidades y modalidades lingüísticas y comunicativas de una lengua extranjera, principalmente debido a que en su cerebro ya se han registrado (antes de iniciar el aprendizaje de la L2) los mecanismos lingüísticos de su lengua materna (LM). Esto significa que, muchas veces, en el intento de hablar una nueva lengua, el adulto, sin querer, lo hace moldeado según su LM –rasgos de los cuales aparecen en la L2– sobre todo, inicialmente. Obviamente, con más uso y práctica de la L2, irán disminuyendo tales rasgos extranjeros en su habla; pero, aun así, en la mayoría de los casos los adultos aprendientes de una L2 no suelen dominarla tan bien como lo hace un niño; así lo señala Mahoney:

However, few (adults) would be mistaken for a native speaker of the non-native tongue.

Childhood may be a critical period for mastering certain aspects of language such as proper pronunciation. (Mahoney 2008:4)

Las tres clasificaciones de aprendientes de una L2

Entre las tres clasificaciones de aprendientes de una L2 –el niño, el adolescente y el adulto– hemos de tener muy en cuenta que el niño es el único que aprende una

lengua nueva, sea su LM o una L2, de forma “natural”, mientras que el adolescente y el adulto que aprenden otro idioma lo hacen conscientemente –sabiendo bien lo que hacen y estando en control del proceso. Un adulto que no tiene ninguna obligación académica de aprender una L2 inicia el aprendizaje de la L2 con una meta clara en mente, por ejemplo, aprende un nuevo idioma por motivos laborales o para sobrevivir en una cultura y medioambiente distintos a los suyos, lo cual hace que el adulto se imponga a sí mismo alta motivación y la disciplina adecuada. A este fenómeno que ocurre en el adulto/persona mayor aprendiente lo hemos denominado, como *Conscientious Learner of Another Language (CLAL)*, o *Self-Mandated Motivated Learner (SMML)*.¹⁶

Por otra parte, los adultos que viven en un país extranjero, pero sin necesitar el idioma de su entorno para la supervivencia, normalmente tienden a no tener la motivación suficiente para aprender ese idioma. Esto es muy evidente, vayamos adonde vayamos globalmente, en todas las comunidades existen extranjeros adultos/mayores que llevan varios años en un país dado sin poder hablar el idioma del pueblo en medio del cual viven, y esto es principalmente porque no necesitan ese idioma para sobrevivir. Puede deberse a que son inmigrantes que viven con sus hijos mayores, los cuales trabajan y proveen para las necesidades de sus padres.

Sin embargo, el escenario de un niño aprendiente es totalmente diferente al del adulto: al niño no le queda remedio, debe aprender la lengua que sus padres le hablan o la lengua que oye en su entorno (por ejemplo, en la guardería o la escuela), y hace esto con “naturalidad” y “sin esfuerzo”. Por otra parte, el caso del adolescente, con respecto al aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera, es más complicado, ya que ni la aprende inconscientemente como lo hace un niño, ni tampoco se impone la motivación obligatoria como lo hace un adulto/mayor. Por tanto, el aprendiz adolescente se encuentra en una situación peor y más precaria; y, decimos precaria, porque incluso cuando se encuentre obligado a aprender un idioma, esa obligación tiene muy poca

¹⁶ Los términos *Conscientious Learner of Another Language (CLAL)* y *Self-Mandated Motivated Learner (SMML)* han sido acuñados por nosotros para los propósitos de este estudio. Utilizaremos estas terminologías indistintamente para referirnos al adulto aprendiente de una L2, alguien que tiene la obligación de aprender otro idioma por motivos laborales o para sobrevivir en un país extranjero; por lo tanto, él/ella conscientemente se impone un nivel alto de motivación hacia el aprendizaje y adquisición de la lengua meta ‘forzosamente’.

duración. Sabe bien el aprendiz adolescente que dentro de unos pocos años (tras graduarse del instituto) dejará de estudiar esa lengua extranjera si así lo desea.

En resumidas cuentas, diremos que de los tres grupos de aprendientes que estamos considerando en esta sección de nuestro trabajo, por lo visto, el grupo de los adolescentes es el único que realmente tiene una libertad completa de elegir si quiere o no aprender una L2. No así el grupo de los niños: un niño pequeño no tiene el poder de elegir si quiere o no aprender el idioma que se le hablan sus padres. Por otra parte, aunque tenga el tercer grupo –el de los adultos, los *Self-Mandated Motivated Learners* (SMML)– el poder de elegir si estudia o no una L2, no se puede permitir el lujo de tal elección, ya que no solo debe conocer el idioma, sino que necesita utilizarlo (por obligación laboral, etc.), el resto de su vida siempre y cuando permanezca en la cultura y entre el pueblo hablantes de ese idioma meta.

El ‘Factor inglés’ (*The English Factor*)

(La negatividad y la apatía y posibles soluciones)

Desafortunadamente, la “libertad de elección” que tiene el adolescente resulta también ser, irónicamente, una de las causas principales de su fracaso en el estudio y adquisición de otra lengua; no porque no tenga la capacidad (al revés, el adolescente aprende exitosamente lo que realmente quiere aprender), sino, principalmente, porque dada la opción, prefiere no estudiarla, ya que ni ve la necesidad ni la utilidad de conocer otro idioma, y nos referimos específicamente, en este caso, al adolescente de habla inglesa. Aquí es donde entra en el discurso el dichoso *English Factor*, o el *Factor Inglés*, en el aprendizaje de una L2. Típicamente, un adolescente de habla inglesa demuestra gran apatía hacia el estudio de otra lengua, no porque odie el idioma o a los nativos, sino porque simplemente no ve para qué sirve aprender otra lengua (Young 2014). Generalmente, los adolescentes angloparlantes piensan que el resto del mundo debe saber hablar su idioma, el inglés. Sobre este tipo de pensamiento se han escrito varios artículos tras unas encuestas importantes. Por ejemplo, en 2014, en el artículo de Holly Young, publicado en el famoso periódico británico *The Guardian*, titulado: *Do young people care about learning foreign languages?* (¿Es que les importa a los jóvenes

el aprendizaje de lenguas extranjeras?) (publicación del 7 de noviembre, 2014): lo siguiente fue descubierto a través de la encuesta cumplimentada por unos 1001 jóvenes entre las edades de 14-24 años, en relación con el tema de la decadencia en el estudio de lenguas extranjeras: *The simple answer would be no. Or, at least, less than they previously did 39% are put off by the perception that ‘most people speak English’ and 14% by the idea that ‘most other languages are not useful.* (Young 2014: 2)

Sin embargo, a pesar del hecho de tan gran decadencia en el estudio de lenguas extranjeras en el Reino Unido y en los EE.UU. por adolescentes, nosotros, siendo docentes de ELE, nos alegra mencionar que la lengua española es la única lengua que no se ha experimentado esta decadencia; al contrario, según señala Catherine Mansfield del *British Council* (22 agosto, 2014:1), el español está teniendo gran auge, como lengua extranjera (LE) de preferencia entre los adolescentes de habla inglesa. Así lo declara Mansfield:

Spanish is the only major language not declining at A-level Spanish overtook German as the second-most popular language at GCSE in 2008, and has been growing ever since. In fact, Spanish is now the only major language to be bucking the downward trend at A-level, staying in demand while other languages decline. The language’s popularity with teenagers is sometimes attributed to its influence on popular culture. With 30 to 40 million native Spanish speakers in the US, the language has made its mark on American music, film and TV.

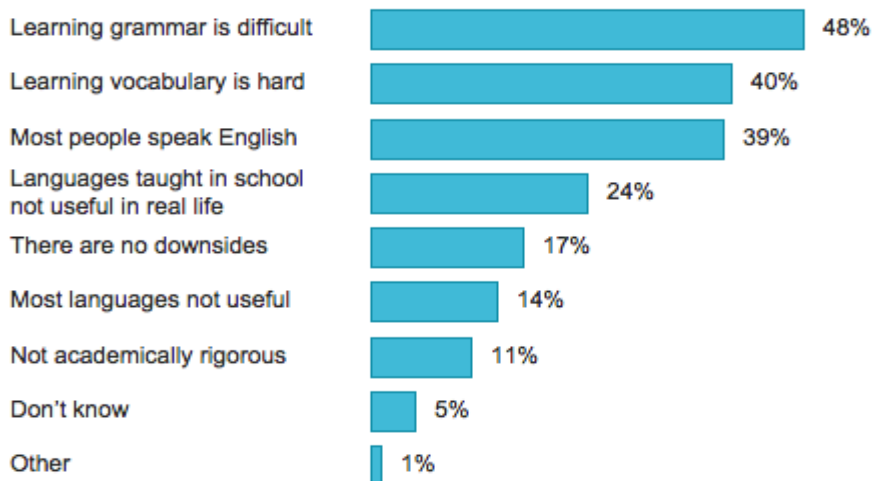
Volviendo a la encuesta de Young en la que afirma que la respuesta a la pregunta “¿Es que les importa a los jóvenes el aprendizaje de lenguas extranjeras?” fue rotundamente “negativa” o, al menos, demuestra que los estudiantes jóvenes ya no muestran tanto entusiasmo como en décadas anteriores; es decir, hoy en día, no les importa a los jóvenes estudiar lenguas extranjeras, excepto, por supuesto, el español, como acabamos de señalar. Los datos recogidos en la encuesta revelan que el tercer factor más importante señalado (por los adolescentes angloparlantes) como uno de los factores que más impiden el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) es el hecho de que la mayoría de personas mundialmente habla el inglés, su lengua materna (LM/L1).

En la figura 4 a continuación, vemos los resultados de otra sección de la encuesta titulada *What are the three main downsides to learning a language?* ¿Cuáles

son las tres principales desventajas de aprender una lengua? (7 de noviembre, 2014). Las respuestas recogidas reflejan lo siguiente:

- (1) En primer lugar citaron que el aprendizaje de la gramática es muy difícil.
- (2) La dificultad del aprendizaje de vocabulario (el léxico) ocupó el segundo lugar.
- (3) En tercer lugar se sitúa el hecho de que la mayoría de personas (universalmente) habla el inglés.

What are the three main downsides to learning a language?



SOURCE: GUARDIAN

theguardian

Figura 4. La encuesta de *The Guardian*

Como demuestra la figura 4, el 39% es una representación muy alta de jóvenes que piensan que no necesitan estudiar otras lenguas simplemente porque son nativos de habla inglesa. Además, un típico adolescente británico o americano (o de cualquier otra nacionalidad de habla inglesa) piensa lo mismo. Razonan muchos adolescentes que, si la gente les entiende, vayan adonde vayan, ¿por qué molestarse en aprender lenguas extranjeras? Esta es una percepción destructiva y no constructiva, ni mucho menos, tal como bien señala la investigadora Holly Young en su artículo. Parfraseando el

comentario de Young, se diría que nacer “angloparlante” es tanto una “bendición” como una “maldición”: “bendición”, porque el inglés se habla extensamente por todo el mundo, pero “maldición”, porque erróneamente *The English Factor* resulta ser motivo para no aprender otras lenguas; así lo señala Young: *This awareness is squared with the fact being born a native English Speaker is both a blessing and a curse*. Young, *The Guardian*, (7 de noviembre, 2014).

En otro artículo titulado *UK pupils ‘worst in Europe for learning foreign languages*, publicado en 2011, también por uno de los periódicos británicos de vanguardia, *The Telegraph* (el 30 de agosto, 2011), el editor, Graeme Paton, reafirma lo que ya habíamos expuesto en páginas anteriores: que, dada la opción de elegir si estudiar o no una lengua extranjera, con toda probabilidad, elegiría el adolescente no estudiarla. En 2004, tras la decisión que tomó el gobierno británico de darles la “opción de elección” a los adolescentes, se observó una gran decaída en la participación (por parte de adolescentes, aprendientes de una LE) en los exámenes de *GCSE*¹⁷: *Figures revealed that the overall number of pupils taking an Exam in foreign languages had dropped by 12 per cent in a year and 45 per cent in the last decade*. (Paton, *The Telegraph*, el 30 de agosto, 2011)

Según explica Paton, los datos revelan que el número de estudiantes que normalmente tomarían el examen (de *GCSE*) cayó en un 12% en un solo año, y un 45% en la última década. Este porcentaje (45%) es tanto significativo como alarmante a la vez, ya que se trata de casi la mitad, un 50% de todos los alumnos que anteriormente habrían tomado tal examen de lengua extranjera. Este alto porcentaje de alumnos que ya no estudian lenguas extranjeras como para participar en el examen de *GCSE* es muy preocupante para las escuelas, pero, sobre todo, para el Ministerio de la Educación en Gran Bretaña, ya que refleja el fenómeno que está ocurriendo en las escuelas británicas, no solamente en los niveles más altos –el quinto y el sexto grados (durante los cuales se toman los exámenes de *GCSE*)– sino que también refleja, desafortunadamente, lo que

¹⁷ *GCSE* significa ‘*General Certificate of Secondary Education*’. Esta es una certificación concedida a adolescentes del Reino Unido tras superar unos estudios rigurosos en varias asignaturas a lo largo de los dos últimos años de la escuela secundaria en el sistema británico.

está ocurriendo en los niveles más bajos –en los niveles elementales y secundarios– tal como lo señala Paton (*op. cit.*):

Data published by the Department for Education shows that almost 380,000 teenagers in England failed to take the GCSE in languages last summer. The number of schoolchildren shunning the subjects (languages) between the age(s) of 14 and 16 has more than doubled since the late 90's, it was revealed (Paton 2011:1).

Los resultados de estas encuestas están causando gran preocupación no solamente en Gran Bretaña, sino también en los Estados Unidos y en todos los países de habla inglesa globalmente. Por lo visto, el razonamiento de nuestros aprendientes angloparlantes se debe a la importancia y vanguardismo de la lengua inglesa en varios sectores, como son el cinematográfico, la música, los negocios, los juegos electrónicos y las producciones tecnológicas y, por supuesto, a la ventaja comunicativa de que goza el inglés universalmente –tal como hemos explicado antes–, el dichoso *English Factor*. Gracias al poder económico y la influencia sociopolítica de los países donde la lengua inglesa es la lengua principal u oficial, como los EE.UU., Gran Bretaña, Irlanda, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, la India, Sudáfrica (por mencionar tan solo unos pocos), el inglés se está estableciendo universalmente, a toda rapidez y a velocidad vertiginosa, como el singular vehículo lingüístico más importante del siglo XXI. Es sabido que cuanto más poder político, económico o social tenga un país, por ejemplo, los Estados Unidos (EE.UU.), de más valor y “poder” goza también su lengua universalmente.

Aunque la lengua inglesa aún no se ha denominado oficialmente como la “lengua franca” mundial, sin embargo, es común referirse al inglés como tal, o sea, la “lengua global”, por una simple razón: desde el siglo XVII hasta el siglo XXI, la lengua inglesa ha tomado la vanguardia en el colonialismo, la revolución industrial, los negocios, la tecnología y el poder económico; y, todo ello, para bien o mal, la ha convertido en una lengua muy codiciada por todo el mundo. Lo que sí es cierto, es que el nivel de poderío que alcanza cualquier lengua depende en gran manera del prestigio de que goza entre sus hablantes. Por ejemplo, cuando el latín estaba en auge, fue considerado el idioma de la cultura por excelencia, debido a que los romanos prácticamente dominaban el mundo; y la Iglesia Católica Romana, que oficiaba

estrictamente mediante el latín, tenía una influencia y jurisdicción eclesiástica extensa y enorme por todo el mundo. La inmensa popularidad y el gran prestigio de que gozaba el latín solo perduraron mientras el imperio romano existía; pero, al caerse ese imperio que presuntamente era “indestructible” en el año 476 a.C., con ello se cayó también el poderío y la influencia del latín. Afortunadamente para los angloparlantes, su lengua, el inglés, que ha gozado de distintos tipos de privilegios desde el siglo XVII como antes señalábamos, sigue gozando hoy de “nuevos” tipos de ventajas y no parece que vaya a disminuirse pronto la influencia y el dominio del inglés en estos ámbitos. Por el contrario, la lengua inglesa resulta ser cada vez más utilizada, debido particularmente al poder político y económico principalmente de los EE.UU., el Reino Unido, y la de otros países de habla inglesa –esto es lo que hace que un idioma, como el inglés, tome preeminencia sobre otros– y, por esta razón, se la puede considerar una “lengua global”, tal y como señala el investigador canadiense Luke Mastin: *But, at base, history shows us that a language becomes a global language mainly due to the political power of its native speakers, and the economic power with which it is able to maintain and expand its position.* (Mastin 2011: 1)

Los jóvenes angloparlantes son bien conscientes de estas verdades y, por eso, la gran mayoría de ellos no aprecian la importancia de aprender otra lengua. Mientras los habitantes de países no angloparlantes se ocupan, desde la niñez, de aprender el inglés, los angloparlantes, por el contrario, especialmente los adolescentes, consideran inútil el estudio de lenguas extranjeras –esto es una consecuencia negativa del “Factor Inglés” *The English Factor*. Dentro de la Unión Europea, el porcentaje de personas que ha estudiado o sabe inglés es enorme, como bien señala la gráfica a continuación, adoptada de la investigación de Intersol, un grupo independiente de investigadores canadienses:

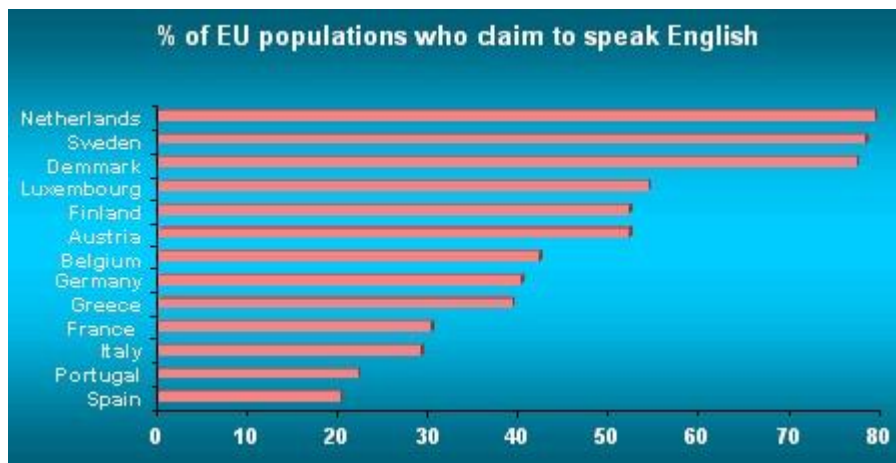


Figura 5. *Percentage of EU populations who claim to speak English (from [InterSol](#)). Porcentaje de la población, dentro de la Unión Europea, que habla inglés. Gráfica del grupo “Intersol”*

Además, Luke Mastin (*op. cit.*), señala que, aparte del poderío económico, existen otros factores igualmente importantes para que una lengua sea declarada “lengua global”, entre los cuales están:

- (1) El número de países donde se habla dicho idioma como lengua materna.
- (2) El número de países donde se ha adoptado dicha lengua como lengua oficial.
- (3) El número de países donde se enseña dicho idioma como lengua extranjera de preferencia (académicamente).

El inglés, como hemos venido comentando, es hablado muy extensamente y está ganando cada vez más auge, y se piensa que por el año 2020 tanto como dos billones de personas lo habrán estudiado o estarían utilizando la lengua inglesa en una forma u otra: *English is spoken at a useful level by some 1.75 billion people worldwide – that’s one in every four. By 2020, we forecast that two billion people will be using it – or learning to use it.* (Robson 2013:2). Algunos de los países donde el inglés es hablado como lengua materna u oficial incluyen: en Europa, el Reino Unido, Irlanda; en Asia; países como la India, Sri Lanka, Pakistán y Singapur; también en Australia, Nueva Zelandia y numerosos países de África occidental, el este y Sudáfrica; también el inglés se habla extensamente por muchos países caribeños que incluyen Jamaica, Bermudas, Las

Bahamas, Barbados, Trinidad y Tobago, Granada y, por supuesto, en toda América del Norte –Canadá (menos en Quebec) y Estados Unidos, dos países de enormes dimensiones geográficas, donde el inglés es la lengua oficial. En resumidas cuentas, la lengua inglesa es la lengua oficial más popular en todo el mundo –numerosos países, tantos como 57, la utilizan como la lengua más habitual de comunicación. En segundo lugar, hablando de idiomas oficiales más populares, está el francés y, en tercer lugar, el español; así lo señala Mastin:

English is the native mother-tongue of only Britain, Ireland, USA, Canada, Australia, New Zealand and a handful of Caribbean countries. But in 57 countries (including Ghana, Nigeria, Uganda, South Africa, India, Pakistan, Singapore, Philippines, Fiji, Vanuatu, etc), English is either as its “official language” or a majority of its inhabitants speak it as a first language. These are largely ex-colonial countries which have thoroughly integrated English into its chief institutions. The next most popular official language is French (which applies in some 31 countries), followed by Spanish (25), Arabic (25), Portuguese (13) and Russian (10) (Mastin 2011: 1).

En consideración de estos hechos, ¿por qué, pues, ha de molestar a un adolescente angloparlante en estudiar otras lenguas cuando puede recorrer prácticamente todo el mundo hablando solamente su idioma? No es fácil dar con una respuesta precisa a esta pregunta y, sobre todo, una respuesta que sea aceptable y motivadora como para que los jóvenes angloparlantes se molesten en emprender el estudio de una lengua extranjera (LE).

Mientras los educadores, sobre todo, de institutos (*secondary/high schools*) en los países de habla inglesa tienen la gran preocupación y el desafío de buscar posibles soluciones para subsanar este problema, sus homólogos –los educadores en países no angloparlantes–, se desentienden de tales preocupaciones, porque simplemente no existen tales problemas, por lo menos, no al mismo nivel. El editor Paton, en su artículo en *The Telegraph*, titulado: *UK pupils ‘worst in Europe for learning foreign languages’* (el 30 de agosto, 2011), observó que dentro de la Unión Europea –esto fue, por supuesto, un par de años antes del referéndum de 2016 conocido como el famoso *Brexit*, en el cual los Británicos votaron mayoritariamente a favor de abandonar la Unión Europea–, los adolescentes en el Reino Unido son los que menos idiomas extranjeros estudian por razón del *English Factor*, mientras que, en los demás países europeos, los

jóvenes “devoran” (figuradamente hablando) el aprendizaje de otras lenguas, especialmente el inglés. Los jóvenes angloparlantes, al contrario, se quedan muy satisfechos con saber un solo idioma –el suyo– ¡el inglés!

An International study shows that schoolchildren (in the UK) are less likely to learn multiple languages than in almost any other EU (European Union) member state.

*The disclosure comes just days after the publication of GCSE results showed that the study of languages had plummeted to a record low (Paton, *The Telegraph*, el 30 de agosto, 2011).*

Los hallazgos de Paton también fueron corroborados por los del periódico *The Guardian*, anteriormente citado, que lo expresa de la siguiente manera: *Since 2004, taking a language at GCSE has not been compulsory. Making a language optional led to a 40% fall in uptake between 2001 and 2010.* (Young, *The Guardian*, el 7 de noviembre, 2014).

Esta encuesta de Young en cuanto a si los jóvenes tienen interés (o no), en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) representa un área donde muchos investigadores están actualmente enfocando sus estudios, la mayoría de los cuales se centra en las causas y soluciones de la apatía. (Baines y Slutsky: 2009). Nosotros creemos que la clave del descubrimiento de las encuestas arriba mencionadas es que causó más daño que bien la “opción de elegir” que se ofreció a los adolescentes. Para corregir y poner en reverso esta situación en Gran Bretaña, el eje más importante en consideración es volver a quitarles la opción a los adolescentes, a través de la introducción del certificado académico llamado *English Baccalaureate*, un certificado de graduación obtenible al finalizar los estudios secundarios. Para obtener dicho certificado, considerado de suma importancia, los adolescentes se verán obligados a sacar buenas notas en asignaturas prominentes como el inglés, matemáticas, ciencias, **lengua extranjera** y geografía o historia. También en los demás países principales de habla inglesa, los Ministerios de Educación están tomando medidas similares, pero de manera muy urgente, para remediar esta situación terrible.

En resumen, se pueden reducir, sintetizar estas dificultades y los desafíos que experimentan los adolescentes de habla inglesa mundialmente a dos “estados mentales” –ambos no constructivos–, que son:

1] La Mentalidad Negativa / La Negatividad

2] La Apatía

La mentalidad negativa que poseen muchos de nuestros adolescentes es lo que nosotros acuñamos como *Negative Linguistic Mindset (NLM)*¹⁸, que se traduciría en algo así como, la “Mentalidad Negativa” (MN), lo cual a su vez, desafortunadamente, produce en el aprendiente adolescente la “apatía”, cuando demuestra el aprendizaje poco deseo y poca motivación para aprender otra lengua.

Al pie de página, en las notas de referencia, hemos explicado con más de detalle los pensamientos o actitudes que constituyen el *Negative Linguistic Mindset (NLM)*. Se trata de frases o actitudes como: “Nunca podré estudiar este idioma”, o “es demasiado difícil”, o bien, “la gramática es complicada”, etc.

Quisiéramos, no obstante, resaltar, al mismo tiempo, el hecho de que no todas estas “frases negativas” son falsas. De hecho, muchas de las llamadas “frases negativas” que dicen los aprendientes son en realidad verdades. Ahora bien, nosotros creemos que lo más importante no es que el aprendiente se enfoque tanto en la validez, o no, de tales frases, sino más bien en cómo ha de superar las barreras, porque todas las “frases negativas” siempre causan barreras de algún tipo u otro en el proceso de aprendizaje, sea cual fuere la asignatura, y más en el caso de una lengua extranjera (LE). Tanto el aprendiente como el docente han de buscar constantemente formas y maneras de hacer

¹⁸ Para los propósitos del presente estudio, hemos acuñado la frase **Negative Linguistic Mindset (NLM)** –Mentalidad Negativa (MN)– para clasificar todas y cada una de las creencias erróneas y negativas dentro de la mente del aprendiente de una lengua que, particularmente, impiden el progreso y/o el éxito en la adquisición de una lengua extranjera. Tales pensamientos negativos pueden tener conexión o referencia directa con la L2 o incluso con la L1 del aprendiente. Algunas de tales creencias erróneas pueden ser originadas por el mismo aprendiente o puede ser que se les inculcaron, es decir, puede darse el caso en el cual alguien le convenció (al aprendiente) de tales creencias erróneas, resultando en la adopción de actitudes negativas que son lingüísticamente destructivas en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera (L2) o, incluso, la suya propia (L1). Tales creencias erróneas y actitudes negativas pueden incluir, pero ciertamente no se limitan a ellas, frases como: “yo no puedo aprender este idioma, este idioma suena raro, este idioma es demasiado difícil, no existe ningún beneficio en el aprendizaje de este idioma, esta lengua no sirve para nada, la gramática es sumamente complicada de aprender; mi propio idioma se habla mundialmente, por tanto, no necesito aprender una lengua extranjera” etc. Estos son ejemplos de los tipos de frases “negativas” que constantemente oímos de parte de nuestros alumnos.

que el aprendiente supere las barreras, y que el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) sea una experiencia amena, pero también productiva lo más posible.

La existencia de tal apatía en adolescentes fue evidente mediante una encuesta que les hicimos a 85 estudiantes de nuestro instituto. La pregunta fue la siguiente:

If you had the choice, would you study, or not, a foreign language?

Check the appropriate box: YES or NO

Give a brief explanation why you would, or wouldn't, study a foreign language¹⁸

De todos los alumnos encuestados casi la mitad, 41%, contestaron negativamente. Este es un número considerablemente alto. También, como hemos aclarado antes, los sucesos van en cadena, una consecuencia conlleva a la otra y sucesivamente. El *Negative Linguistic Mindset (NLM)* inevitablemente produce la apatía, la cual, a su vez, es conducente a lo que aquí denominamos la **Linguistic Barrier (LB)**¹⁹, lo que en español sería una “barrera lingüística”. Nosotros determinamos que esto es como una “zancadilla” que el mismo aprendiz se pone, muchas veces inconscientemente, en el proceso del aprendizaje y, en consecuencia, hace muy difícil y arduo el mismo.

A lo largo de estas investigaciones, hallamos que el estado de la mentalidad del aprendiente tiene mucho que ver con el éxito o el fracaso en el estudio de una L2. Es por esto que nunca se le puede echar la culpa enteramente al docente, por los fracasos que experimentan los aprendientes en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, ni tampoco se puede echar toda la culpa a la metodología meramente por ser “mala” o “ineficiente”. El aprendiente debe también asumir gran parte de la responsabilidad en el proceso del aprendizaje; y si esto no se realiza satisfactoriamente, también será justo que el aprendiente asuma parte de la culpabilidad. Es cierto que los docentes y los materiales de estudio están ahí para enseñar, ayudar y guiar al

¹⁸ Traducción de la encuesta: “Si tienes la elección, ¿estudiarías o no una lengua extranjera? Marca Sí o No en la caja apropiada. Explica brevemente, por qué estudiarías, o no, una lengua extranjera”.

¹⁹ Hemos acuñado y designado con esta terminología, **Linguistic Barrier (LB)**, al fenómeno que sucede cuando un adolescente, por la mentalidad negativa o por la apatía, inconscientemente se crea una “barrera”, lingüísticamente hablando, que le impide hacer progreso en el aprendizaje de una lengua extranjera, sea cual fuere esa lengua.

aprendiente; no obstante, la responsabilidad de aprender y aplicar lo aprendido de forma pragmática recae en gran manera sobre el mismo aprendiz.

The teacher has the role of facilitator – helping and encouraging learning to happen. He/she will not feel that learning can only happen as and when specific items are taught. Learners, too, must acknowledge that theirs is the more active role; they have to do the learning! They need to be aware of their own learning style and be willing to adapt and expand their learning strategies (Council of Europe and European Commission 2000: 14).

Con esto no pretendemos, ni mucho menos, disculpar a los docentes o materiales ineficientes, porque ciertamente sí que de ellos hay muchos. Comentaremos más adelante la importancia del papel que juega un buen profesor, así como lo imprescindibles que resultan unos buenos materiales y metodologías en el proceso del aprendizaje y adquisición.

Para los propósitos del presente estudio, hemos categorizado en tres grupos esenciales los aprendientes de una lengua extranjera de la siguiente manera:

Primer Grupo	Segundo Grupo	Tercer Grupo
The Subconscious Learner (SL).	The Apathetic Learner (AL)	The Self-Mandated Motivated Learner (SMML)
A child (Un niño)	An adolescent (adolescente)	An Adult (adulto)

Cuadro 5. Categorización de los tres grupos esenciales de aprendientes de una L2.

En este apartado, consideraremos algunas posibles soluciones y formas viables para combatir y minimizar tanto la negatividad como la apatía. Como ya hemos visto en los artículos y los resultados de las encuestas de Holly Young y Graeme Paton (*op. cit.*) respectivamente, y también a través de nuestras propias encuestas arriba mencionadas, aparentemente, un típico adolescente angloparlante – por norma general – no estudiaría un idioma extranjero por voluntad propia. Solo se esforzaría en estudiar una L2 si forma parte de su currículo académico, o si tiene la obligación de aprobar un examen de LE para obtener un certificado académico. Por estas razones, uno de los propósitos más

esenciales de este trabajo pues se enfoca en buscar las metodologías y las formas de enseñanza y aprendizaje que puedan conducir a la adquisición por parte del adolescente aprendiz de E/LE –especialmente el adolescente de habla inglesa.

No obstante, aparte de buscar las metodologías más eficientes, tal vez, la mayor tarea de todos los profesores de lenguas extranjeras en los EE.UU. y en todos los países de habla inglesa debe ser, *a priori*, buscar la forma de hacer que se cambie en los adolescentes la *Mentalidad Lingüística Negativa (MLN)* que tienen. Creemos que una vez superada la *Linguistic Barrier (LB)*, el resto del proceso de enseñanza y aprendizaje debería ser mucho más fácil. La gran cuestión, pues, es: ¿cómo podemos lograr que se cambie en un adolescente tal mentalidad y adopte otra más positiva? Este tipo de pregunta ha ocasionado intentos desesperados por parte de gobiernos, investigadores, docentes e instituciones académicas, para buscar respuestas y soluciones pragmáticas. Una de las múltiples soluciones en consideración hoy en día es la organización de programas de inmersión en el extranjero²⁰. En las últimas décadas, sobre todo en las dos últimas, ha habido un auge en la promoción y organización de tales programas en nuestro instituto.

A todos los jóvenes les encanta viajar, sobre todo a países extranjeros, y esta es una de las atracciones más llamativas actualmente para los adolescentes estadounidenses. La oportunidad de viajar a otros países en compañía de sus amigos durante el año escolar, o durante el verano, para participar en cursos de inmersión, les está motivando a ver el estudio de una LE a través de nuevas lentes; el viaje al extranjero despierta un poquito más de interés en ellos por el estudio de otra lengua y cultura. Cuando los unos van y vuelven de un viaje al extranjero y cuentan sus

²⁰ Quisiéramos clarificar aquí que existen diferentes tipos de programas de inmersión relacionados con lenguas extranjeras, pero no todos son específicos para la enseñanza o adquisición de una lengua extranjera. Por ejemplo, hay muchas escuelas donde los alumnos reciben instrucción de cualquier asignatura en lengua extranjera, p. ej., matemáticas, historia, geografía etc. y se está registrando cierto éxito en tales programas, ya que los alumnos están ampliando su conocimiento de una lengua extranjera mientras aprenden otra asignatura, aunque, eso sí, el foco no está tanto en el idioma como en el contenido de la asignatura misma que estudian. En este trabajo, para distinguir tales programas de inmersión de aquellos que son específicos para el aprendizaje y adquisición de una lengua (los que nos conciernen), nos referiremos a los nuestros como (1) “programa de inmersión en el extranjero”, (2) “programa de intercambio (en el extranjero)” o (3) “programa de inmersión de lengua y cultura en el extranjero” = (1) Immersion program abroad, (2) “Exchange program (abroad)” o (3) “Language and cultural immersion program abroad”. La palabra clave aquí es “abroad” o “en el extranjero”, ya que esto distinguirá, sin lugar a dudas, al alumno que va al extranjero para estudiar una lengua y cultura de aquel que participa en un programa de “inmersión” académico permaneciendo en su propio país.

aventuras y experiencias (que son por la mayor parte positivas) a los otros, esto ayuda a promocionar, por todo el instituto, la importancia de estudiar otra lengua y cultura. En consecuencia, los jóvenes que antes nunca habían mostrado ningún interés en el estudio de una L2, empiezan de repente a prestar más atención en el aula de idiomas: porque ellos también quieren ir al extranjero con sus amigos en el próximo viaje que organice el instituto. En muchos centros en los EE.UU., tales programas de inmersión aceptan en primer lugar a aquellos alumnos que académicamente aprovecharán más el programa y a aquellos que muestran mayor interés en aprender la cultura y la lengua del país destino, y por supuesto a aquellos que disponen de los recursos económicos. Debido a esto, muchos de los adolescentes de nuestro instituto ya están mostrando cada vez mayor interés en el estudio de lenguas extranjeras, porque quieren ser elegidos para participar en el programa de inmersión en el extranjero.

Tal como también señala el artículo de *The Guardian* (*op. cit.*), ciertamente, gracias a los programas de inmersión que organizan viajes al extranjero, los adolescentes de habla inglesa ya están cambiando la actitud negativa y la apatía que antes tenían. La pregunta de la encuesta de *The Guardian* (Young, 7 noviembre, 2014) al respecto fue la siguiente: “What would encourage you to learn a language?” (¿Qué te motivaría para aprender otra lengua?). Y las tres respuestas más dadas son, en este orden:

- | | |
|--|-----|
| 1. <i>School exchanges abroad</i> (intercambio escolar en el extranjero) | 35% |
| 2. <i>Speaking to native speakers</i> (hablar con nativos) | 32% |
| 3. <i>More help with grammar</i> (más ayuda con la gramática) | 31% |

Como demuestran los resultados de la encuesta arriba citada, el factor principal que dieron los adolescentes como motivador para aprender otra lengua es la participación en un programa de inmersión o intercambio en el extranjero. De repente, y casi milagrosamente, el adolescente ahora adopta una mentalidad diferente y positiva hacia los estudios de una L2. Los programas de inmersión en el extranjero están ocasionando un auge en la matrícula de alumnos que ahora toman clases de idiomas en nuestro instituto, muchos de los cuales antes, ni siquiera, considerarían estudiar una lengua extranjera (LE). Nuestros adolescentes de repente ven la importancia de aprender

bien un idioma extranjero en clase, porque ahora se dan cuenta de que, cuanto más sepan el idioma meta, mejor se lo pasarán en el país de destino cuando viajen ahí; mejor podrán relacionarse con los jóvenes nativos de ese país y mayor será su aprovechamiento de todas las riquezas culturales que ofrece dicho país extranjero. Este cambio de mentalidad resulta ser de gran beneficio para todos los involucrados: el Gobierno, el Ministerio de Educación, los docentes y los mismos aprendientes adolescentes. Ahora bien, la verdad es que no todos los jóvenes pueden permitirse el lujo de viajar al extranjero para estudiar por una variedad de razones, entre las que destacan las razones económicas, cuando ni ellos ni sus padres tienen el dinero para permitirse este lujo. Otras razones pueden ser, p. ej., que las notas que sacan son todavía bajas, o porque no demuestran aún la adecuada motivación como para ser elegidos para participar en un programa de inmersión. En nuestro instituto, donde un número aproximado de 300 alumnos estudian una lengua extranjera cada año, se calcula que algo así como solamente 30 alumnos al año pueden permitirse viajar al extranjero. Considerando, pues, el hecho de que la gran mayoría de nuestros alumnos no pueden irse a estudiar español a un país hispanohablante, nos incumbe a los docentes e investigadores buscar otras vías y otras maneras de hacer que los adolescentes no solamente cambien esa mentalidad negativa tan destructiva, sino que, además, abandonen la apatía. Una de esas vías o soluciones es el establecimiento de campamentos de inmersión dentro del mismo país de origen de los aprendientes; de esta manera, el coste total sería mucho más reducido. No obstante, habiendo nosotros mismos organizado varios programas de inmersión e intercambio al extranjero desde el año 2011 para nuestros alumnos y, sobre todo, habiendo visto el inmenso progreso en su adquisición del léxico y la cultura, además de la experiencia de vivir durante un periodo de tiempo en España, la cuna de la lengua española –interactuando a diario con nativos españoles– recalamos aquí firmemente que el nivel de aprovechamiento y los beneficios que se obtienen estando en el país de la lengua y cultura que se aprende son absolutamente inigualables; no se puede comparar tal experiencia con la estancia en un campamento de inmersión en el país de origen del aprendiente.

Además de los estudios de inmersión en el extranjero, también están surgiendo sobre todo en estos últimos años, nuevas investigaciones y experimentaciones que pudieran dar soluciones definitivas para eliminar la apatía. Por lo visto, los docentes

hemos de cambiar nuestra forma de enseñar a los adolescentes; es decir, la forma “antigua” de una enseñanza muy ‘tradicional’ en un medioambiente demasiado formal debe cambiarse. Se está descubriendo cada vez más que las enseñanzas mediante “juegos” dan resultados muy positivos: *Student apathy is one reason "traditional" approaches to teaching have yielded such mediocre results in recent years, at least according to national and international benchmarks.* (Baines y Slutsky 2009: 97)

Se argumenta que los jóvenes que tienen apatía hacia una materia, se ocuparían alegremente en su estudio si involucra algún tipo de “juego”. *When a teacher turns learning into play, students no longer need to be coerced: they are intrinsically motivated to participate and they become eager to engage in the activity again in the future.* (Baines & Slutsky 2009: 97)

Aunque la apatía es general en los estudios académicos y no específicamente en lenguas extranjeras, hay profesores de lengua inglesa que experimentan el mismo tipo de apatía de parte de sus alumnos en el área del estudio del vocabulario. Después de haber experimentado sin éxito varias maneras para que los aprendientes se involucren en sus estudios, decidieron presentar el mismo currículo, pero a través de juegos de varios tipos, los cuales cambiaron la mentalidad de los alumnos completamente; y ahora no solamente vienen a clase gozosos y alegres, sino que también se ha observado una gran subida en sus notas:

One teacher in Florida had great difficulties getting his students to learn vocabulary. He tried coercion, bribery, and frequent repetition. Nothing worked. His students not only continued to fail their vocabulary exams but also learned to loathe “vocabulary days.” In desperation the teacher developed a game in which teams of students competed against one another in the mode of a television game show. Eventually, his students began looking forward “vocabulary days,” grades crept into the A and B range, and the classroom began percolating with intensity and laughter. (Baines & Slutsky 2009: 97).

Finalmente, no cabe duda de que cada profesor ha de buscar las maneras más eficientes para eliminar la apatía de sus aprendientes; pero una cosa está muy clara, hay que introducir algún tipo de juegos –si involucran la tecnología, mejor–, ya que según investigaciones realizadas en los últimos cinco años, los jóvenes nunca se negarán a participar en cualquier tipo de juego, incluso en un “juego académico”, ya que los

juegos les proporcionan diversión (Marantz 2008; Shiner, Masten, and Roberts 2003; Singer and Singer 2005; Council of Europe and European Commission *Methodology in Language Learning* 2000).

CAPITULO 3

LA “APRENDIBILIDAD” DE PALABRAS CLAVE

3.1 La “aprendibilidad”

Antes, nos habíamos referido brevemente al hecho de que algunos aprendientes que fracasan en el estudio de una L2 tienden a echar la culpa a la metodología de enseñanza. Sin duda alguna, la metodología sí que es de suma importancia y se acepta globalmente la esencialidad de la misma para lograr exitosamente el aprendizaje y adquisición de una LE. Cuanto más amena la estrategia o metodología, mayor el éxito obtenido por el aprendiz. Una de tales metodologías que se consideran amena y eficaz en motivar la participación por parte de aprendientes es el *Task Based Learning* (TBLL) (Council of Europe and European Commission 2000). Por el contrario, cuanto más complicada o difícil la metodología, menor éxito se logra. Para que el estudio de una LE sea algo menos temido y odiado, el docente ha de ser constantemente muy creativo en proporcionar a los estudiantes un estudio que sea divertido, pero, sobre todo, los materiales han de ser relevantes, tal y como están descubriendo muchos investigadores del tema: *You find something which is interesting, curious or topical and would like to incorporate it into a lesson. The material would be relevant and stimulating for learners and would create a good basis for discussion.* (Council of Europe and European Commission 2000: 55)

La estrategia o forma utilizada en el proceso debe ser conducente hacia un aprendizaje fácil, lo cual animará al aprendiente para seguir aprendiendo y lo que se aprende ha de ser “aprendible”, de ahí la teoría de *learnability*, una teoría que introdujo Wexler (1981). Se argumenta que para que el proceso y tratamiento de la adquisición sean fructíferos deben integrar soluciones para que la lengua meta sea factible de aprender. “Las lenguas naturales deben ser ‘aprendibles’, también ‘analizables’ y ‘producibles’” según explica Robert Berwick (1987:345). Esta condición ha evolucionado, desde su concepción por Wexler (*op. cit.*), en forma de la teoría llamada

learnability theory (la teoría de la “aprendibilidad”²¹), la cual se considera uno de los elementos más sólidos para lograr éxito en el estudio de cualquier idioma.

Si la “aprendibilidad” (según la teoría de Wexler, 1981:51) ha de formar una parte integral del aprendizaje, resulta, pues, imperativo asegurar que los materiales, la estructura de las lecciones, la presentación de todo el método, sean conducentes a lograr tanto aprendizaje como adquisición. Desafortunadamente, hay muchos adolescentes que confunden el “método” con el “idioma” en sí. Es decir, si el método es difícil (sin “aprendibilidad”), el adolescente en seguida piensa que es el idioma de por sí lo que es difícil de aprender. Por eso es muy importante seleccionar bien qué métodos debemos utilizar y esto no tiene una vía fácil, ya que cada estudiante es diferente y cada uno posee una personalidad distinta, etc. La predisposición del alumno, es decir, su conocimiento previo, el empeño, el interés en el idioma, el objetivo final, etc., todos estos condicionantes vienen a jugar un papel importantísimo en determinar el nivel de éxito alcanzable, tanto en el proceso de aprendizaje como en la adquisición eventual. Por otra parte, cada profesor también es diferente, y cierto es que aún no se ha establecido una manera única de enseñar una L2. Así lo dice Parrot (1993:1): *It is assumed that there is no general ‘right way’ to teach. Teachers need to take account of the way in which their students are predisposed to learn and to recognize the range of different predispositions which may be found in most groups of learners.*

Por lo tanto, es preciso que cada profesor busque la forma o metodología que resultará más factible para sus estudiantes y, como hemos dicho antes, este trabajo fundamentalmente investiga dos métodos principales para saber cuál es el más recomendable para los adolescentes. Hemos incluido en nuestra tesis los resultados de las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje por vía de la contextualización versus el aprendizaje por vía de la descontextualización. También hemos incluido varias actividades y los procedimientos empleados para determinar las ventajas o desventajas de una estrategia, *la contextualización*, sobre la otra, *la descontextualización*. Las experimentaciones utilizadas son replicables y permiten determinar cuál de los dos

²¹ Aunque la palabra “aprendibilidad” no existe en el *Diccionario* de la Real Academia Española, está emergiendo cada vez más en el campo de la Lingüística Aplicada para referirse a una metodología o vía de aprendizaje (con todo lo que esto implica) que sea fácil y, sobre todo, asequible.

métodos da mejores resultados para la adquisición del léxico español por adolescentes a corto plazo (inmediatamente después de las experimentaciones) y la fijación en la memoria a largo plazo (muchas semanas después de las experimentaciones). Aunque podemos adelantar aquí que los resultados de nuestras experimentaciones corroboran los estudios y hallazgos de otros muchos investigadores del tema, es decir, **la estrategia de la contextualización es más ventajosa para la retención del léxico a largo plazo, especialmente cuando los aprendientes han trabajado en varias actividades manipulando lo más posible las palabras meta, con atención especial sobre la forma y significado de los ítems léxicos** (Ellis 1997; Nagy 1997; Sökmen 1997; De Groot 2000; Laufer & Hulstijn 2001; Nation 2001; San Mateo Valdehita 2005; Sánchez 2004).

Por otra parte, descubrimos que el aprendizaje del léxico por vía de la descontextualización resulta ser más apropiado y preferible cuando se trata de memorización y reproducción de palabras a corto plazo; por ejemplo, solo para aprobar un examen, después de lo cual el estudiante apenas recuerda las palabras estudiadas. Esta estrategia es la que prefieren los adolescentes norteamericanos aprendientes de una lengua extranjera (LE); y, por lo visto, según nuestras investigaciones, es la que más utilizaron nuestros informantes en las experimentaciones. La pregunta a la cual debemos buscar no solamente la respuesta sino también la solución es la siguiente: si todos los aprendientes tienen la capacidad de memorizar palabras por un breve tiempo, ¿cómo podrán retener en memoria el léxico a largo plazo para luego recuperarlo, y a qué se debe la inhabilidad de la recuperación de palabras – en algunos casos – tan pronto como las hayan aprendido? En el apartado siguiente hemos elaborado con más detalle sobre la función de la memoria, sus procesos y distintos niveles en relación con el aprendizaje, almacenamiento, retención y recuperación del léxico.

3.2 La memoria, sus funciones y dimensiones

Consideramos muy útil investigar cómo se almacenan las palabras en la memoria, ya que esto se relaciona con la “aprendibilidad” y las estrategias de cómo estudiar el léxico de tal manera que sea fácil y exitoso para el aprendizaje. Saber cómo funciona la memoria en cuanto a la memorización de palabras y cuáles son sus dimensiones resultaría también muy beneficioso tanto para nuestros alumnos, como para nosotros, los docentes.

Siempre ha habido una cierta confusión en cuanto al proceso de almacenamiento. Cuando se habla de la “memoria” se hace referencia realmente a los procesos a través de los cuales se adquiere, se guarda, se retiene y se recupera información (Cherry 2016). Científicamente, según la psicóloga Cherry, se han identificado tres procesos involucrados, los cuales son: la codificación, el almacenamiento y la recuperación (Cherry *op. cit.*).

Hay varios niveles/etapas en el proceso de la memorización. La información o ítem pasa de un nivel a otro según la importancia o manipulación que se le demos a esa información o ítem. Los niveles son: (1) la Memoria Sensorial, (2) la Memoria a Corto Plazo (también conocida como la memoria primaria o activa) y (3) la Memoria a Largo Plazo.

A lo largo de nuestros años de docencia, nos hemos dado cuenta de que la mayoría de nuestros aprendientes adolescentes saben muy poco de cuáles son los procesos y los niveles relacionados a la memoria. Muchos adolescentes piensan que cuando se habla de la “memoria” se refiere simplemente a una sola cosa. Pero muy clarificador es el artículo de la psicóloga Kendra Cherry (2016), en el cual señala que lo que se deposita en la memoria sensorial no dura más de la mitad de un segundo para un ítem/información visual, y no más de 3-4 segundos para un ítem/información auditiva; pero al dedicar más atención intencionada al ítem, la palabra aprendida pasa de la sensorial a la memoria a corto plazo (MCP) por un periodo de 20-30 segundos nada más. Pero si se le da aún mayor atención, sea por vía de la elaboración o manipulación de tal ítem/información/palabra, pasa esa información a la memoria a largo plazo (MLP), donde queda almacenado por un tiempo indefinido:

Paying attention to sensory memories generates the information in short-term memory. Most of the information stored in active memory will be kept for approximately 20 to 30 seconds. While many of our short-term memories are quickly forgotten, attending to this information allows it to continue to the next stage - long-term memory (Cherry 2016: 1).

El mantenimiento de un ítem en la memoria de forma activa es importantísimo si ha de fijarse, si no, se elimina de la memoria en pocos segundos o minutos. Es por eso que hacemos hincapié, en este trabajo, la importancia y la esencialidad de la aplicación del enfoque *OpCov*, debido a que involucra la manipulación de palabras nuevas mediante varios tipos de actividades conducentes a la memorización de palabras a largo plazo. Así lo señala la psicóloga Cherry (2016):

Most of the information kept in short-term memory will be stored for approximately 20 to 30 seconds, but it can be just seconds if rehearsal or active maintenance of the information is prevented. Some information can last in short-term memory for up to a minute, but most information spontaneously decays quite quickly (Cherry, 2016: 1).

Otra manera de mejorar la memorización y recuperación de palabras es la aplicación del *chunking*, lo cual involucra la clasificación de palabras por grupos; el *chunking* también se refiere al aprendizaje del léxico por agrupaciones pequeñas de palabras en vez de un listado enorme. Consideramos muy interesante el hecho de que muchos científicos comparan una “atención adecuada” al proceso del *chunking* para la mejor retención y recuperación del léxico. Pero más interesante aún es saber que científicos de la altura de Daniel Bor (2012), especialista en neurociencia, consideran que el enfoque del *chunking* es especialmente eficaz, ya que sirve como herramienta útil en relacionar la palabra meta con otros ítems preexistentes en nuestra memoria. El *chunking* también se refiere a la habilidad de unir o relacionar cantidades pequeñas de cosas con otras unidades mayores, y de esta manera se pueden recordar o recuperar de la memoria cantidades más grandes de cosas / palabras; así lo explica la psicóloga Cherry:

Chunking is a term referring to the process of taking individual pieces of information (chunks) and grouping them into larger units. By grouping each piece into a large whole, you can improve the amount of information you can remember... Chunking allows people to take smaller bits of information and

combine them into more meaningful, and therefore more memorable, wholes.
(Cherry 2017: 1)

En resumen, se recomienda que la mejor forma de aplicar el *chunking* en el estudio del léxico es poner las palabras en grupos pequeños y categorizarlas por género, palabras similares o palabras relacionadas, etc. Por ejemplo, poner frutas, en una categoría y ropa en otra, bebidas en otra, etc. También se pueden clasificar las palabras meta en grupos de palabras que empiezan por las mismas letras, de esta manera será mucho más fácil recuperarlas de la memoria; por ejemplo, si sabe el aprendizaje previamente (en el proceso del aprendizaje) que hay cinco palabras que empiezan por B, tres que empiezan por A y otras cuatro que empiezan por Z.

If you are working with a list of vocabulary words, for example, you might create small groups of words that are similar or related to one another. A shopping list might be broken down into smaller grouping based on whether the items on the list are vegetables, fruits, dairy or grains. Group items by the first letter. It might be easier to remember that there were five items starting with A, 2 starting with C, and three starting with E (Cherry 2017: 1).

La Memoria a Largo Plazo

Si se considera la memoria a corto plazo versus la memoria a largo plazo, indudablemente es preferente la memoria a largo plazo. Hay dos tipos de memoria a largo plazo (Cherry 2016):

- (1) LA MEMORIA EXPLÍCITA: cuando hacemos esfuerzo especial para recordar algo que hemos almacenado en memoria, utilizamos, o activamos, la memoria explícita. Un ejemplo típico sería cuando nos hallamos en un examen, hacemos esfuerzo para traer a la memoria/recordar materiales que habíamos estudiado unas horas o unos días antes.

- (2) LA MEMORIA IMPLÍCITA: cuando no nos cuesta ningún esfuerzo recordar cosas, estamos utilizando la memoria implícita; es aquí donde guardamos cosas que fácilmente podemos recordar, por ejemplo, quién es el actual presidente de nuestro país, o en qué ciudad vivimos.

Una vez clarificada la definición y la función de las diferentes fuentes de almacenamiento, *la memoria a corto plazo* y *la memoria a largo plazo*, es obvio en qué tipo de memoria guardan palabras españolas nuevas los adolescentes de nuestra investigación, sobre todo cuando se encuentran frente a un examen. Los resultados de este trabajo de investigación señalan que la predeterminación por parte de los alumnos juega un papel importante, tanto en el aprendizaje de palabras nuevas, como en su almacenamiento en la memoria –es decir, si el alumno predetermina que solo necesita aprender una/s palabra/s para un examen, la(s) deposita pues en la memoria a corto plazo. Al contrario, vimos que los alumnos que trabajaron con las palabras nuevas, es decir, elaborándolas y utilizándolas en varias actividades, pudieron guardar esas palabras en la memoria a largo plazo y eran capaces de reproducirlas y definir las con exactitud días y semanas después de su aprendizaje.

3.3 Las palabras clave de experimentación

Uno de los requerimientos señalados por Krashen (1982), que es parte vital para asegurar un *comprehensible input*, es que los materiales de estudio/enseñanza han de ser tanto interesantes como relevantes al aprendiz. Basado en esas sugerencias seleccionamos para nuestros experimentos veinticinco palabras del mismo manual de texto que utilizan nuestros alumnos. El manual que utilizamos es de la serie “Exprésate”, nivel segundo, publicación de Holt, Rinehart and Winston (2008). Consideramos que las palabras escogidas son relevantes porque son utilizadas por nuestros informantes en conversaciones comunes y, además, son palabras con las cuales se asocian con cierta frecuencia. Los campos semánticos se refieren, por ejemplo, a los deportes, el clima, la fiesta, la profesión, el comportamiento, etc.

Para asegurarnos de que no se habían visto antes las palabras las escogimos de la sección reservada solo para estudios extras o adicionales al final de su libro de texto. Incluimos veinte sustantivos y cinco adjetivos porque, generalmente, los significados de estos suelen ser más difíciles de descifrar en la contextualización. Hemos incluido dos tablas en esta sección con el listado de las palabras. En esta experimentación no hemos

incluido verbos por la simple razón de que son más fáciles de descifrar, ya que muchos de los verbos españoles e ingleses tienen una raíz del latín, lo cual quiere decir que tanto su escritura, como su pronunciación y significado son muy similares. Hemos puesto a continuación un ejemplo de tales verbos.

Verbos españoles	Verbos ingleses
comprender	comprehend
retornar	return
recibir	receive
desear	desire
danzar	dance
iniciar	initiate
participar	participate

Tabla D. Comparación de verbos españoles con sus equivalentes ingleses.

Comparemos en la tabla siguiente algunos de los sustantivos y adjetivos que utilizamos en nuestros experimentos que evidencian la disparidad en ortografía/apariencia, sonido y significado.

Sustantivos y adjetivos españoles	Sustantivos y adjetivos ingleses
sótano	basement
rascacielos	skycrapers
obrero	worker
aguanieve	sleet
sastre	tailor
tacaño	stingy
mimado	spoiled (brat)

Tabla E. Comparación en español e inglés de sustantivos y adjetivos

No queríamos que nuestros textos y frases de experimentación fuesen demasiado fáciles para que los informantes realmente se esforzaran más en hacer conexiones mentales (basadas en el contexto) que, a su vez, producirían el significado de las

palabras meta. Con esto no pretendemos decir, ni mucho menos, que no se deben utilizar verbos en similares experimentaciones. También escogimos estas palabras meta concretamente porque son las que el manual señala como las más importantes, es decir, las palabras que han de saber los alumnos de nivel dos. También queríamos utilizar en los experimentos palabras que, una vez adquiridas, les sirvieran para desenvolverse en español, o sea, palabras útiles.

El número de palabras utilizadas en nuestros experimentos es similar al número de palabras que han utilizado otros investigadores en experimentaciones que involucraban el aprendizaje y fijación del léxico –es decir, un número limitado–. Por ejemplo, Mondria (2003), empleó un total de 70 palabras, de las cuales 35 eran sustantivos y el resto verbos. Lawson y Hogben (1996) usaron solamente 12 palabras meta. Heffington y Marín (2008) utilizaron 21 palabras; y solamente 10 fueron utilizadas en las experimentaciones de San Mateo Valdehita (2005). Además, en nuestras experimentaciones pensamos que pedirles que aprendan y depositen una palabra extranjera al día en su lexicón mental (aproximadamente 25 palabras en 24 días) es razonable y no abrumador.

3.4 Los participantes / informantes

En investigaciones en torno al léxico no es imprescindible utilizar una muestra pequeña de participantes. Una muestra de 38 sujetos participó en el estudio de Mondria (2003); había 36 informantes en el estudio de Heffington y Marín (2008); y en el estudio de San Mateo Valdehita (2005), había 23 informantes. En realidad, no hay un número específico que valide una investigación, siempre y cuando se pueda lograr de manera eficaz y justificable el objetivo de la investigación. De hecho, se considera que una muestra de más de treinta personas ya es suficientemente grande, tal y como ocurre en muchos estudios, incluso en Carrasco y Calderero Hernández (2000), Aguado-Orea y Baralo (2007).

En nuestra investigación participaron un total de treinta y tres (33) alumnos, veintiséis de la clase de *Honors*²² y siete de *College Preparatory*. Este segundo grupo tiene un nivel académico generalmente más bajo que el grupo anterior; detalles de los cuales hemos incluido en nota de pie de esta página.

Años	Chicas	Chicos
15	7	6
16	5	7
17	-	1

Tabla F. Categorización de los participantes de la clase de *Honors*.

Años	Chicas	Chicos
15	-	1
16	2	4
17	-	-

Tabla G. Categorización de los participantes de la clase de *College Preparatory*

Todos los participantes de ambos grupos han estudiado español durante trescientas treinta horas.

Inicialmente, al ver que los siete alumnos de nivel más bajo –CP (*College Preparatory*)– no mostraban ni la motivación ni el compromiso suficientemente serio como para participar en experimentaciones válidas y fiables de esta índole, íbamos a descartar sus resultados, pero al final decidimos incluirlos solo como un grupo de control. De esta manera, podemos medir el logro del grupo de *College Prep* en comparación con el logro del grupo de *Honors* en la contextualización.

Otra distinción importante entre estos dos grupos es que los alumnos de las clases de *Honors* suelen seguir con el estudio de una lengua extranjera durante los

²² En nuestro instituto tenemos dos terminologías para distinguir el nivel académico de los alumnos. Los alumnos en clases de *Honors* son generalmente más fuertes académicamente y con más motivación que los de las clases de *College Preparatory*. Por lo tanto, los requerimientos, o bien los currículos de las clases de *Honors*, son mucho más exigentes que los de *College Prep*. Se les asignan también calificaciones de notas mayores a los de *Honors* que a los de *College Pre*. Por ejemplo, una nota de A+ en una clase de *Honors* resulta ser 4.8 créditos académicos; mientras que la misma nota (A+) resulta ser 4.3 créditos para las clases de *College Prep*. Las calificaciones de notas en los Estados Unidos van desde una A+ (la mayor nota obtenible), hasta una D- (la menor nota dentro de la categoría de aprobado). La nota F sería un suspenso.

cuatro años de instituto de forma voluntaria, sin ningún requisito académico que les obligue, mientras que por regla general los de las clases de *College Prep* no prosiguen con el estudio de una lengua extranjera tras cumplir los dos años requeridos para obtener el diploma de graduación del instituto.

CAPÍTULO 4

LA RECOGIDA DE DATOS, LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

4.1 Descripción de los test y el procedimiento de aplicación de los mismos

Exponemos a continuación los siete tipos de test utilizados en nuestro estudio y la fundamentación de cada prueba. Estas pruebas fueron compuestas concienzudamente de manera que reflejaran lo más posible el proceso de la contextualización; y que, sin duda alguna, nos permitiesen medir si está ocurriendo o no el aprendizaje.

A través de estos experimentos pudimos medir no solamente la adquisición obtenida por los informantes, sino también, qué tipos de prueba de vocabulario contextualizado son más recomendables. Es decir, en qué tipo de prueba tienden a obtener más éxito los adolescentes. Nuestras experimentaciones nos proporcionaron también una clara evidencia de qué tipos de test les gustan, así como cuáles resultan más efectivos en la adquisición de una segunda lengua (L2).

La duración de las pruebas era de 30 minutos (para la prueba de emparejamiento, por ejemplo) a 60 minutos (para un test que involucraba la formación de frases originales). También organizamos las secuencias de tal manera que deberían ir mejorando, los informantes, la adquisición según progresaban con las pruebas.

Aunque cada prueba era diferente, no obstante, las 25 palabras meta se hallaban en cada prueba; por supuesto, aparecían de forma diferente de prueba en prueba.

Test de experimentación número 1: TEST DE CONJETURA

Por ejemplo, en la primera prueba tenían que conjeturar el significado de las palabras metas contextualizadas. La fundamentación teórica de una prueba de conjetura es para que el informante empiece a poner en práctica la técnica de utilizar las palabras conocidas que rodean la desconocida (la palabra meta), para entender su significado en ese contexto específico. Es decir, le damos al informante suficientes “palabras de ayuda”, las llamadas *pregnant words* (Mondria 2003), para que sea más fácil la comprensión y traducción del texto/frase. No se tenía que traducir toda la frase, sino que

solo tenían que traducir al inglés la palabra meta que está en letra negrita y subrayada.

Por ejemplo:

1. La Sra. López deja a su hijo de tres años en la **guardería infantil** todas las mañanas antes de irse al trabajo, y le recoge después del trabajo.

Meaning in English: _____

(Cualquiera de las siguientes palabras habría sido correcta: ***kindergarten/Childcare/daycare/nursery***)

2. El partido de tenis está cancelado por **el chubasco**; no es divertido jugar al tenis cuando está lloviendo fuerte.

Meaning in English: _____

(Cualquiera de las siguientes palabras habría sido correcta: ***rain/heavy rain fall***)

Test de experimentación número 2: EMPAREJAMIENTO

Dos días después de haber llevado a cabo el experimento 1, a los participantes les suministramos las palabras de la experimentación en una columna en inglés con sus definiciones en español (de forma desordenada) en otra columna y tuvieron que emparejar las palabras clave con sus correspondientes definiciones en la lengua meta (español). Este test es solamente de tipo objetivo, debido a que existía una sola respuesta correcta. Por ejemplo:

<i>Key Word</i>	<i>Definition</i>
Juguetería	1. Una casa/escuela donde cuidan y/o educan a niños pequeños
Tarjeta de Embarque	2. Una persona que pronuncia un sermón
Redactor	3. El boleto que da permiso a un pasajero para subir al avión.
Predicador	4. Tienda donde se venden/compran juguetes

Cuadro 6. Ejemplo del test de emparejamiento

Test de experimentación número 3: LA PRUEBA DE ESPACIOS EN BLANCO

Dos días después de completar el experimento número 2, a los participantes les suministramos el *CLOZE* test en el cual tuvieron que utilizar una de las 25 palabras meta para completar una frase. Las 25 palabras son también suministradas. Esta prueba indicará si están siendo depositadas, o no, las palabras adquiridas en la memoria a largo plazo, ya que han pasado cuatro días desde la primera vez que vieron las palabras. Este test es de tipo objetivo, porque solo puede haber una respuesta correcta. Ejemplo de la prueba:

1. Subimos en el avión cuando recibimos la _____
(La respuesta correcta habría sido ‘La tarjeta de embarque’)
2. Yo no sé escribir a máquina porque nunca he estudiado _____
(La respuesta correcta habría sido ‘mecanografía’)

Test de experimentación número 4: LA ORTOGRAFÍA/ DELETREO

Dos días después, tras haber realizado la experimentación número 3, a los informantes les suministramos este test, principalmente para probar su competencia tanto en comprensión auditiva (*listening*) como en la expresión escrita (*writing*). Ciertamente es que el test de dictado involucra más el reconocimiento que la comprensión, y no constituye típicamente una prueba de contextualización, ya que las palabras no se encuentran dentro de ningún contexto, a menos que se les dicten frases que contengan las palabras clave. No obstante, consideramos que era importante darles esta prueba para comprobar su habilidad de oír y reconocer las palabras clave y escribirlas correctamente. El test de ortografía/deletreo también es de tipo objetivo, debido a que puede haber una sola respuesta correcta. Este es un ejemplo de las instrucciones para realizar esta prueba:

The Key Words have not been provided for this section. / Las palabras clave no han sido suministradas para esta sección.

Test Type / Tipo de Test: Spelling Test / Prueba de deletreo (ortografía)

INSTRUCTIONS:

The 25 Key Words will be read out to you. Please write them down as accurately as possible to show that you know how to write them

Test de experimentación número 5: SELECCIÓN MÚLTIPLE

Dejamos pasar siete días (una semana) antes de suministrarles a los informantes este test. Tuvieron que seleccionar entre cuatro frases la definición más adecuada de la palabra clave dada. Este test es de tipo objetivo, porque solo hay una respuesta correcta.

Fue preciso averiguar si, después de tantos días, aún podían reconocer tanto la escritura como los significados de las palabras clave. Es importante recalcar que para esta experimentación a los informantes no les fueron suministradas las palabras clave del experimento. Tuvieron ellos mismos que recordarlas y reconocerlas al verlas acompañadas de otras palabras. Incluimos a continuación una muestra:

The Key Words / Las palabras clave

The Key Words have not been supplied for this section.

*Las palabras clave no han sido suministradas para esta sección.

INSTRUCTIONS:

From the multiple choice, select the word or phrase that most accurately completes or relates to the given statement.

1. Una persona que no da su dinero a otras personas

- a. Tocino
- b. Tacaño
- c. Persona muy rica
- d. Bombero

2. Un niño malo que no obedece a sus padres

- a. Un niño reconocido
- b. Un niño temperamental
- c. Un niño renovado

- d. Un niño rebelde
3. Un niño que recibe todo lo que pide a sus padres puede ser un niño.....
- a. Mimado
 - b. Malvado
 - c. Malo
 - d. Motivado

Test de experimentación número 6: ‘LEXICAL RECALL’ / RECUPERACIÓN DEL LEXICÓN

Dos días después del experimento número 5, los informantes tuvieron que rellenar unos huecos con una palabra clave. La diferencia entre esta prueba y la prueba número 3 es que en la prueba número tres les suministramos las palabras claves, mientras que en esta prueba los informantes tuvieron que recuperar del lexicón mental las 25 palabras clave y, además, utilizarlas correctamente para rellenar los espacios en blanco. Este test es de tipo objetivo, ya que solo puede haber una respuesta correcta.

Try to recall to memory the Key Words of our experimentations and use them to fill in the blank spaces appropriately.

1. Tus amigos dicen que tú eres muy _____ porque nunca das tu dinero a nadie.
(La respuesta correcta habría sido ‘tacaño’)
2. El año pasado hiciste muy malas _____; debes seleccionar solamente buenos amigos siempre.
(La respuesta correcta habría sido ‘amistades’)
3. Nuestro país tiene una _____ de inmigración muy estricta.
(La respuesta correcta habría sido ‘ley’)

Test de experimentación número 7: CREACIÓN DE ORACIONES

Siete días más tarde, los estudiantes realizaron la última prueba del presente estudio. Este test tenía dos partes; es decir, los informantes tuvieron que llevar a cabo dos actividades a la vez.

1. Dar/escribir el significado en inglés de cada palabra clave.
2. Utilizar la palabra clave para crear sus propias frases en español.

Esta última prueba nos dio los resultados concretos de cuántas de las 25 palabras de la experimentación se habían realmente adquirido después de tres semanas y media (veinticuatro días para ser exactos), contando desde el primer experimento, cuando no sabían aún ninguna de las palabras. La habilidad de escribir sus propias frases nos proporcionó datos sólidos para determinar si sabían o no lo que significaba cada palabra. Obviamente, si no se sabía el significado de una palabra, improbable era que fuera utilizada apropiadamente en la creación de una frase propia.

Este test es de tipo subjetivo, ya que los informantes tuvieron la libertad de crear sus propias frases. Es cierto que muchos cometieron errores en las frases, pero nuestro foco no era tanto la corrección, sino si era utilizada apropiadamente o no la palabra clave; es decir, la adecuación del uso fue considerada de mayor valor en determinar si se sabía el significado de la palabra clave.

INSTRUCTIONS:

This experimentation requires two steps.

STEP 1: *Write the ENGLISH MEANING of the Key Word*

STEP 2: *Use the Key Word to formulate your own sentence in SPANISH to show that you can use it in a sentence or a phrase.*

1. Juguetería = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

2. Tarjeta de embarque = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

3. Predicador = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

4. Rascacielos = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

5. Ventilador = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

4.2 Resultados de la investigación y tabulación de los datos

Durante todo el periodo de las experimentaciones los informantes no tuvieron ningún acceso a las palabras de experimentación fuera del aula en la que se realizaron las pruebas, o sea, no les fue permitido sacar del aula nada apuntado en relación con las palabras meta; ni tampoco sabían qué tipo de test iban a realizar hasta el mismo día en que les entregábamos el test. De esta manera, no pudieron venir preparados ya sabiendo de qué iba el test, sino que cada test les fue presentado como “sorpresa”, sin previa preparación. Ninguna de las pruebas fue corregida durante el período de las experimentaciones; es decir, los participantes no recibían ninguna retroalimentación (*feedback*), lo cual significaba que dependían enteramente del contexto para saber lo que significaba cada palabra meta.

Al principio era nuestra intención tener una muestra mayor (habíamos considerado cincuenta o más participantes), pero a la hora de la tabulación de los datos nos dimos cuenta de que la muestra era apropiada, ya que contábamos con siete experimentaciones que resultaban en muchos papeles para corregir. No obstante, nuestras experimentaciones no fueron demasiadas arduas de analizar. Sacamos de esta experiencia, pues, que si se cuenta con múltiples experimentaciones como en nuestro caso (siete en total), es recomendable no tener una muestra mayor de treinta participantes, sobre todo cuando hay un solo administrador/profesor. No nos fue difícil realizar las correcciones, ni tampoco hubo ninguna acción sospechosa; por ejemplo, de

cualquier trampa de parte de los informantes, ni hubo ninguna comunicación entre sí durante las pruebas.

En nuestras experimentaciones todos los informantes demostraron un aprendizaje progresivo a la vez que una mayor retención del léxico una vez lo habían visto en contexto frecuentemente y, sobre todo, por haber manipulado las palabras meta en diversas actividades. Los informantes llegaron a saber los significados de muchas palabras nuevas “a la fuerza” y, además, después de muchas semanas tras la primera experimentación (cuando todavía no se sabían las palabras meta), aún retenían los significados adquiridos.

Al terminar todas las pruebas nuestros informantes pudieron:

- a. Proveer los significados correctos de varias de las palabras de la experimentación.
- b. Formular sus propias frases con las palabras recién aprendidas, lo cual confirma que sí las sabían; una indicación indudable de que la adquisición ya había ocurrido. Aunque varias de las frases que formularon tenían faltas, pudimos apreciar el hecho de que el uso de la palabra clave por parte de los informantes era adecuado y correcto.

4.2.1 Experimentación 1

Los resultados de este test de **conjetura** son los siguientes:

Las palabras meta se encontraban dentro de un contexto (*pregnant text*) y los informantes tuvieron que conjeturar su significado.

Tabla 1.1 Promedio del experimento de conjetura (*Honors Class*).

Informantes (<i>Honors class</i>)	Número de palabras acertadas	de Promedio total de 300 palabras (<i>mujeres</i>)	Promedio total de 350 palabras (<i>hombres</i>)	Promedio total de 650 palabras (<i>ambos</i>)
mujeres (12)	178	0.593		
hombres (14)	200		0.571	
Total de ambos grupos	378			0.581

Explicamos a continuación cómo calculamos los promedios para este experimento 1; esta misma tabulación para la aplicamos a los demás experimentos. El número de palabras acertadas es dividido por el número total de palabras (o de veces esperadas) que hubiesen acertado. Por lo tanto, la suma de las palabras acertadas por todas las mujeres (en conjunto) era 178. Dividimos 178 por 300 (la suma de todas las veces que podían haber acertado las palabras) y el promedio es 0.593.

Hicimos lo mismo para tabular el promedio de palabras acertadas por los hombres: 200 palabras (el total por todos los hombres) dividido por 350 (la suma de todas las veces que podían haber acertado las palabras), = 0.571.

Las mujeres tenían 300 oportunidades, mientras que los hombres tuvieron 350, porque había más hombres (14) que mujeres (12). Por eso dividimos el número de palabras acertadas adecuadamente según el número de participantes de cada grupo.

Sumamos la totalidad de los aciertos de ambos grupos (mujeres y hombres) para obtener 378 aciertos; y, si dividimos esta cantidad (378) por 650 (la totalidad de aciertos posibles), obtenemos un promedio de **0.581** aciertos para ambos grupos.

Tabla 1.2 Promedio del experimento de conjetura (*College Prep. Class*).

Informantes (<i>College Prep.</i>)	Número de palabras acertadas	Promedio total de 50 palabras (<i>mujeres</i>)	Promedio total de 125 palabras (<i>hombres</i>)	Promedio total de 175 palabras (<i>ambos</i>)
mujeres (2)	18	0.36		
hombres (5)	31		0.248	
Total de ambos grupos	49			0.28

Para la clase de *College Prep.*, hicimos lo mismo que en los grupos de *Honors*, tal y como hemos explicado arriba. La totalidad de aciertos para los hombres y las mujeres fue de 49 palabras. Dividimos este número de aciertos por 175 aciertos posibles y obtenemos un promedio de **0.28**.

Al sumar el promedio del grupo de experimentación (*Honors Class: 0.581*) con el promedio del grupo de control (*College Prep. class: 0.28.*), obtenemos un promedio total de **0.861** para el experimento 1. Este es un promedio bien alto, lo cual corrobora nuestra hipótesis número 1: ***que los adolescentes aprenden y adquieren mejor las palabras cuando se encuentran contextualizadas.***

4.2.2 Experimentación 2

Los resultados de este test de **emparejamiento** son los siguientes:

Esta actividad les resultó difícil a los informantes, ya que la palabra meta no se encontraba contextualizada, como en la experimentación 1. Solo les dimos las definiciones y ellos tuvieron que emparejar la palabra meta con la definición apropiada. ***Según los datos recogidos, el bajo promedio de este experimento en ambas clases (Honors y College Prep.), de 0,546, en comparación con el del primer test (0,861) sugiere la superioridad de la estrategia de la contextualización.***

Tabla 2.1 Promedio del experimento de emparejamiento (*Honors Class*).

Informantes (<i>Clase honores</i>)	Número de palabras acertadas	de	Promedio total de 300 palabras (<i>mujeres</i>)	Promedio total de 350 palabras (<i>hombres</i>)	Promedio total de 650 palabras (<i>ambos</i>)
mujeres (12)	114		0.380		
hombres (14)	126			0.360	
Total de ambos grupos	240				0.37(aprox.)

Tabla 2.2 Promedio del experimento de emparejamiento (*College Prep.*).

Informantes (<i>Clase normal</i>)	Número de palabras acertadas	de	Promedio total de 50 palabras (<i>mujeres</i>)	Promedio total de 125 palabras (<i>hombres</i>)	Promedio total de 175 palabras (<i>ambos</i>)
mujeres (2)	6		0.12		
hombres (5)	25			0.111	
Total de ambos grupos	31				0.177

Para la experimentación 2, el promedio de palabras acertadas por el grupo de experimentación es de **0.369**; y, si añadimos este dato al promedio obtenido por el grupo de control (**0.177**), obtenemos un promedio total de **0.54**. Esto es también significativo, ya que es más de la mitad del 100%.

4.2.3 Experimentación 3

Los resultados del test de **relleno de espacios en blanco** son los siguientes:

Les suministramos las veinticinco palabras meta aleatoriamente a los informantes y tuvieron que encajarlas en los espacios apropiados para completar frases en español.

Tabla 3.1 Promedio del experimento de espacios en blanco (*Honors Class*).

Informantes (<i>Clase honores</i>)	Número de palabras acertadas	Promedio total de 300 palabras (<i>mujeres</i>)	Promedio total de 325 palabras (<i>hombres</i>)	Promedio total de 625 palabras (<i>ambos</i>)
mujeres (12)	132	0.440		
hombres*(13)	120		0.369	
Total de ambos grupos	252			0.403

Tabla 3.2 Promedio del experimento de espacios en blanco (*College Prep.*).

Informantes (<i>Clase normal</i>)	Número de palabras acertadas	Promedio total de 50 palabras (<i>mujeres</i>)	Promedio total de 100 palabras (<i>hombres</i>)	Promedio total de 150 palabras (<i>ambos</i>)
mujeres (2)	9	0.18		
hombres*(4)	12		0.12	
Total de ambos grupos	21			0.14

*De la clase de *Honors* faltaba un muchacho, y de la clase de *College Prep.*, también el día en que fue administrado este experimento.

Para la experimentación 3, el promedio de palabras acertadas por el grupo de experimentación es **0.403**; y, si añadimos esta cifra al promedio obtenido por el grupo de control (**0.14**), obtenemos un promedio total de **0.54**. Esto es también significativo, ya que es más de la mitad del 100%.

4.2.4 Experimentación 4

Los resultados de este test de **deletreo/ortografía** son los siguientes:

La experimentación 4 es la que dio el mayor resultado de respuestas correctas; y efectivamente, el promedio altísimo de los resultados obtenidos en ambas clases **confirma nuestra hipótesis 2, que la manipulación de palabras mediante diversas actividades como la elaboración contextual exhaustiva (ECE) favorece la adquisición.** Este promedio alto también indica que dos elementos esenciales de la competencia lingüística, la fonología y la escritura (subcompetencias lingüísticas) ya se han desarrollado y depositado en el lexicón mental.

Tabla 4.1 Promedio del experimento de deletreo/ortografía (*Honors Class*).

Informantes (Clase honores)	Número de palabras acertadas	de	Promedio total de 300 palabras (mujeres)	Promedio total de 350 palabras (hombres)	Promedio total de 650 palabras (ambos)
mujeres (12)	261		0.87		
hombres (14)	297			0.848	
Total de ambos grupos	558				0.858

Tabla 4.2 Promedio del experimento de deletreo/ortografía (*College Prep.*).

Informantes (Clase normal)	Número de palabras acertadas	de	Promedio total de 50 palabras (mujeres)	Promedio total de 125 palabras (hombres)	Promedio total de 175 palabras (ambos)
mujeres (2)	39		0.78		
hombres (5)	77			0.616	
Total de ambos grupos	116				0.662

Para la experimentación 4, el promedio de palabras acertadas por el grupo de experimentación es de **0.858**; y si añadimos esta cifra al promedio obtenido por el grupo de control (**0.662**), obtenemos un promedio total de **1.52**.

4.2.5 Experimentación 5

Los resultados del test de **selección múltiple** son los siguientes:

Como es evidente, el promedio del número de palabras acertadas sigue aumentando. Aunque en este tipo de test no se puede asegurar si los informantes ya han adquirido las palabras meta o si simplemente las reconocieron entre otras y, lógicamente, pueden seleccionarlas correctamente. De todas maneras, el alto promedio sacado en ambas clases es un indicador más de que algo de adquisición está ocurriendo.

Tabla 5.1 Promedio del experimento de selección múltiple (*Honors Class*).

Informantes (Clase honores)	Número de palabras acertadas	de	Promedio total de 300 palabras (mujeres)	Promedio total de 350 palabras (hombres)	Promedio total de 650 palabras (ambos)
mujeres (12)	292		0.973		
hombres (14)	318			0.908	
Total de ambos grupos	610				0.938

Tabla 5.2 Promedio del experimento de selección múltiple (*College Prep.*).

Informantes (Clase normal)	Número de palabras acertadas	de	Promedio total de 50 palabras (mujeres)	Promedio total de 100 palabras (hombres)	Promedio total de 150 palabras (ambos)
mujeres (2)	48		0.96		
hombres*(4)	56			0.56	
Total de ambos grupos	104				0.693

*Un muchacho de la clase *College Preparatory* faltó a clase este día.

Para la experimentación 5, el promedio de palabras acertadas por el grupo de experimentación es de **0.938**; y, si añadimos esta cifra al promedio obtenido por el grupo de control (**0.693**), obtenemos un promedio total de **1.631**.

4.2.6 Experimentación 6

Los resultados del test de **recuperación de palabra meta** (*word recall*) son los siguientes:

El test requirió a los informantes recuperar (del lexicón mental) las 25 palabras de la experimentación y, además, utilizarlas adecuadamente para rellenar espacios en blanco. Es decir, había simultáneamente **dos actividades difíciles** comprendidas en este test.

Como esperábamos, este tipo de test resultó ser complicado, puesto que no es tarea fácil recuperar de la memoria veinticinco palabras que hace dos semanas ni siquiera habían visto. Por eso, la adquisición de casi 43% de las palabras meta de ambas clases (*Honors y College Prep.*) es de verdad un mérito apreciable. Recordemos que la habilidad de recuperar del lexicón mental una palabra, escribirla correctamente y, además, colocarla en el lugar apropiado dentro de un texto, es señal de la posesión del Óptimo Control de Vocabulario (OpCOV), ya que el aprendiente demuestra que recuerda la palabra, sabe su significado y sabe usarla correctamente en contexto –todo lo cual indica adquisición–, es decir, el aprendiente tiene control completa de esa palabra; se la sabe bien.

Tabla 6.1 Promedio del experimento de recuperación en memoria (*Honors Class*).

Informantes (Clase de honores)	Número de palabras acertadas	de	Promedio total de 300 palabras (mujeres)	Promedio total de 350 palabras (hombres)	Promedio total de 650 palabras (ambos)
mujeres (12)	118		0.393		
hombres (14)	117			0.334	
Total de ambos grupos	235				0.361

Tabla 6.2 Promedio del experimento de recuperación en memoria (*College Prep.*).

Informantes (<i>Clase normal</i>)	Número de palabras acertadas	Promedio total de 50 palabras (<i>mujeres</i>)	Promedio total de 125 palabras (<i>hombres</i>)	Promedio total de 175 palabras (<i>ambos</i>)
mujeres (2)	6	0.12		
hombres (5)	6		0.048	
Total de ambos grupos	12			0.068

Para la experimentación 6, el promedio de palabras acertadas por el grupo de experimentación es de **0.361**; y, si añadimos esta cifra al promedio obtenido por el grupo de control (**0.068**), obtenemos un promedio total de **0.429**.

4.2.7 Experimentación 7

Los resultados del test de **escritura de oraciones** son los siguientes:

Igual que en la experimentación 6, se requirió a los informantes realizar dos actividades. En primer lugar, tuvieron que recuperar del lexicón mental el significado de las palabras meta. Seguidamente, tuvieron que utilizarlas para formular sus propias oraciones en castellano. No considerábamos tanto la estructura de la frase, por ejemplo, si la semántica era coherente, sino más bien si la palabra meta era adecuadamente utilizada, igual que en estudios previos, como los de San Mateo Valdehita (2005).

En el estudio del léxico de una L2 la creación de oraciones adecuadas es una de las tareas más difíciles de realizar para un aprendiente. Al mismo tiempo es uno de los indicadores más contundentes que señala que el aprendiente ya ha adquirido la palabra meta. Los resultados de este test son impresionantes, puesto que los informantes tenían depositado en el lexicón mental casi el 42% de las palabras, lo cual indicaba que ya poseían el OpCOV de dichas palabras. Este logro por parte de los informantes bien se merece nuestra admiración, considerando que en tan solo veinticuatro días pudieron adquirir un 42% de palabras meta en una lengua extranjera (LE).

Tabla 7.1 Promedio del experimento de escritura de oraciones (*Honors Class*).

Informantes (<i>Clase honores</i>)	Número de palabras acertadas	de	Promedio total de 300 palabras (<i>mujeres</i>)	Promedio total de 350 palabras (<i>hombres</i>)	Promedio total de 650 palabras (<i>ambos</i>)
mujeres (12)	104		0.346		
hombres (14)	120			0.342	
Total de ambos grupos	224				0.344

Tabla 7.2 Promedio del experimento de escritura de oraciones (*College Prep.*).

Informantes (<i>Clase normal</i>)	Número de palabras acertadas	de	Promedio total de 50 palabras (<i>mujeres</i>)	Promedio total de 125 palabras (<i>hombres</i>)	Promedio total de 175 palabras (<i>ambos</i>)
mujeres (2)	5		0.1		
hombres (5)	8			0.064	
Total de ambos grupos	13				0.074

Para la experimentación 7, el promedio de palabras acertadas por el grupo de experimentación es de **0.344**; y, si añadimos esta cifra al promedio obtenido por el grupo de control (**0.074**), obtenemos un promedio total de **0.41**.

4.3 El grupo de control

Como ya habíamos comentado anteriormente, varios investigadores, tales como Mondria (2003), postulan el argumento de que los aprendientes de nivel más alto suelen obtener mejores resultados en las pruebas de contextualización que los de nivel más bajo, pero esto es por razones obvias:

- (a) Son alumnos mejor preparados.
- (b) Están más motivados.
- (c) Llevan más tiempo estudiando la L2.

Aunque inicialmente habíamos descartado los resultados de las experimentaciones de los siete participantes del nivel menor (*College Preparatory*), decidimos luego incluirlos simplemente como un grupo de control para comprobar si sus resultados eran iguales o peores en la contextualización que los del grupo de la clase más alta (*Honors Class*).

Aunque los informantes de la clase de *College Prep.* sacaron notas muy bajas en algunos experimentos, no obstante, obtuvieron buenos resultados (considerando su bajo nivel y baja motivación) en la experimentación número 1, que consideramos crucial en este estudio debido a que era de conjetura. La experimentación número 1 concretamente probaba la habilidad de los informantes de deducir el significado de palabras desconocidas contextualizadas, punto de partida de nuestro estudio. En este experimento los sujetos de la clase de *Honors* acertaron el 58% de las palabras meta y los de la clase *College Prep.* acertaron el 28% (recordemos que solo había siete sujetos en esta clase en comparación con los 26 sujetos de la clase de *Honors*). Entre las dos clases acertaron el 86% del significado de las palabras meta, una cifra que consideramos como bastante alta.

Una observación importante que hicimos en este estudio, gracias a la inclusión del grupo de control (de solo siete alumnos), es que en el experimento de la conjetura, que involucraba contextualización de las palabras meta y en el que los informantes de *Honors* lograron un alto porcentaje, también obtuvieron un porcentaje alto de aciertos

los de *College Prep*. ***Por lo que podemos concluir que la efectividad de la contextualización es igual en el grupo de nivel bajo que en el de nivel alto.***

Hemos puesto a continuación un cuadro comparativo de los resultados de ambos grupos: *Honors Class* y *College Prep. Class*.

Tipo de test	Grupo de Experimentación (<i>Honors Class</i>)	Grupo de Control (<i>College Prep. Class</i>)
Conjetura	378 aciertos de 650 totales = 58%	49 aciertos de 175 totales = 28%
Emparejamiento	240 aciertos de 650 totales = 37%	31 aciertos de 175 totales = 17%
Relleno de espacios en blanco	252 aciertos de 625 totales = 40%	21 aciertos de 150 totales = 14%
Deletreo y ortografía	558 aciertos de 650 totales = 85%	116 aciertos de 175 totales = 66%
Selección múltiple	610 aciertos de 650 totales = 93%	104 aciertos de 150 totales = 69%
Recuperación de palabra meta	235 aciertos de 650 totales = 36%	12 aciertos de 175 totales = 6%
Escritura de frase propia	224 aciertos de 650 totales = 34%	13 aciertos de 175 totales = 7%

Tabla 8: Comparación de los resultados de ambos grupos

En definitiva, los resultados recogidos indican que tanto los alumnos de nivel más avanzado como los de nivel más bajo se benefician enormemente de la estrategia de la contextualización. Ambos grupos muestran tener éxito en la adquisición del léxico por medio de la contextualización con independencia de su nivel académico, aunque los más avanzados lógicamente obtendrán un mayor éxito y completarán las pruebas con mucha más rapidez. Estos hallazgos corroboran los de Mondria (2003) y Yongqi Gu (2003), que señalan que los alumnos de mayor nivel académico generalmente obtienen mejores resultados en la contextualización.

4.4 La consideración de la variable ‘sexo’

Siempre ha habido varios argumentos sobre si las mujeres aprenden mejor y más rápido una lengua cualquiera (L1 o LE) que los hombres. Resaltamos especialmente los estudios de Gu (2003), Elbes (1998) y Boyle (1987).

Nuestras experimentaciones también concuerdan con los hallazgos de estudios anteriores que postulan que, aunque parecen tener cierta ventaja las mujeres en algunos aspectos, sin embargo, muestran desventaja en otros:

Not enough attention has been paid in the past to the variable of sex differences in language-learning research. This may be because it is taken as proven that girls are superior to boys in language ability. Although the majority of evidence does favor this conclusion, there is one area of language ability in which boys seem to be superior to girls, even in view of overall female superiority in language proficiency. This area is the comprehension of heard vocabulary (Boyle, 1987: abstract p.1).

Las ventajas o desventajas que muestran los dos sexos son tan insignificantes que no sirven para constituir una afirmación definitiva sobre si son más inteligentes las mujeres que los hombres en el estudio de lenguas. No obstante, se acepta, según expone Boyle en la cita de arriba, que las mujeres demuestran superioridad sobre los hombres en la competencia lingüística en general.

Para analizar la influencia de la variable “sexo” hemos tabulado los datos de las actividades 1, 3, 6 y 7 y hemos estudiado los veintiséis informantes de la clase de *Honors* (el grupo de experimentación). Seleccionamos estas cuatro actividades porque son las que consideramos más determinantes para la adquisición y también porque son tal vez las pruebas con un mayor grado de dificultad. Se observa una inconsistencia en los logros, puesto que mientras que un grupo sobresalía en un test en concreto, en otro obtenía peores resultados. Por lo tanto, podemos confirmar, según nuestros resultados, que no existen grandes diferencias entre las mujeres y los hombres en cuanto al estudio del léxico de E/LE se refiere.

Tabla 9. Comparación de aciertos entre las mujeres y los hombres²³.

Variable 'sexo' de los informantes (solo de clase de "Honors")	Aciertos en el experimento 1	Aciertos en el experimento 3	Aciertos en el experimento 6	Aciertos en el experimento 7	Número total de aciertos
mujeres (12)	178	132	118	104	532 M
hombres*(14)	200	120	117	120	557 H

Al considerar que en la tabla 8 hay más hombres que mujeres y que la diferencia en el total aciertos entre los dos grupos no es significativa, decidimos hacer otro cálculo, pero esta vez con un número igualado de una muestra más pequeña. Para ello seleccionamos aleatoriamente un número idéntico de hombres y mujeres (cinco mujeres y cinco hombres del mismo nivel) para ver si la cifra total de aciertos indicaba una diferencia significativa. Los datos y resultados recogidos de esta muestra pequeña de diez sujetos son los siguientes:

Tabla 10. Comparación de los puntos de ventaja entre 5 mujeres y 5 hombres.

Tipo de experimento	Puntos de ventaja obtenido por 5 MUJERES	Puntos de ventaja obtenido por 5 HOMBRES
<i>conjetura</i>	7	---
<i>emparejamiento</i>	10	---
<i>relleno de espacios</i>	7	---
<i>fonología/ortografía</i>	---	2
<i>selección múltiple</i>	2	---
<i>recuperación del lexicon</i>	---	3
<i>creación de frase</i>	2	---
	18 total	5 total

²³ Recordamos que había un número desigual en los dos grupos. Es decir, había 2 hombres más que mujeres.

En estos análisis, las mujeres demuestran ventaja en ciertas actividades y desventaja en otras (en dos pruebas en concreto), pero el total de puntos de ventaja obtenido por las mujeres (18) es significativamente mayor que el total de los obtenidos por los hombres (5). Hemos incluido en la sección de anexos los resultados individuales de cada uno de los diez sujetos seleccionados aleatoriamente para estudiar las ventajas/desventajas de un grupo sobre el otro.

Los resultados parecen sugerir que las mujeres necesitan ver las palabras meta menos veces para recordarlas que los hombres, puesto que en los tres primeros experimentos aventajaron con diferencia a los hombres. Estos resultados concuerdan con los estudios previos de Boyle (1987), según los cuales las mujeres tienen, o bien demuestran, más habilidad de competencia que los hombres. Por otro lado, en la habilidad de recuperar del lexicón mental las palabras, los hombres mostraron una mínima ventaja (3 puntos) sobre las mujeres.

Finalmente, diremos que, por haber trabajado con una muestra tan pequeña, sería imposible dar resultados concluyentes sobre si las mujeres son más inteligentes que los hombres en el estudio del léxico. Como hemos mencionado antes, el foco de nuestra investigación no es la variable “sexo” en el estudio de E/LE, sino el aprovechamiento y la ventaja de la contextualización por adolescentes en general. Sin embargo, como nuestros informantes eran tanto mujeres como hombres, decidimos incluir estos resultados en nuestro trabajo. Un futuro estudio centrado específicamente en la variable “sexo” utilizando un número muchísimo mayor de informantes proporcionaría un estudio con resultados interesantes.

4.5 Los resultados

Según los datos recogidos de nuestras experimentaciones no cabe duda de que la habilidad de crear oraciones propias en la lengua meta es una forma más de aprender y adquirir el léxico. No obstante, nosotros no clasificaríamos ni recomendaríamos este tipo de actividad como el más importante. De hecho, para nosotros, según nuestros resultados, la creación de oraciones sirve mucho más para determinar si el aprendiente ya ha adquirido cierta palabra meta o no. Es decir, la creación de una oración debe ser utilizada en el aula de E/LE no solamente como medida de aprendizaje del léxico sino también como una vía de medición del nivel de adquisición después de realizar varias actividades relevantes. Obviamente, ¿cómo podemos pedirle a un aprendiente que formule frases propias con una palabra que aún no sabe? No obstante, cuando ya es adquirida la palabra, o cuando se tiene traducida la palabra en la L1, entonces sí que la creación de varias frases utilizando esa palabra sería un proceso necesario para reforzar en el lexicón mental su significado.

Otro hallazgo importante que saca a luz nuestra investigación es que el aprendizaje o la adquisición de vocabulario ocurre paulatinamente, y debe ocurrir mediante diversas actividades en las cuales las palabras meta aparezcan múltiples veces. Todas nuestras hipótesis 1, 2 y 3 (que recordamos a continuación) son corroboradas, puesto que los datos y resultados de las experimentaciones, como hemos visto en el apartado de resultados, validan:

- (1) el hecho de que los alumnos adolescentes logran mayor éxito en contextualización, especialmente si
- (2) han tenido amplia oportunidad para manipular las palabras mediante diversas actividades de E.C.E. (*elaboración contextual exhaustiva*); y
- (3) no hay diferencia significativa en la adquisición del léxico español entre los muchachos y las muchachas.

Como mencionamos en la introducción de esta obra, uno de los objetivos principales de este estudio se centraba en indagar sobre las ventajas o desventajas de la contextualización en el aprendizaje del léxico por adolescentes estadounidenses aprendientes de E/LE. Concluimos que este objetivo se ha logrado, según testifican los

datos recogidos de los dos primeros experimentos, los cuales fuertemente indican que los adolescentes descifran mejor los significados de palabras desconocidas cuando se encuentran contextualizadas que cuando no lo están. En el primer experimento (la conjetura), cuando las palabras desconocidas se hallaban contextualizadas, los informantes obtuvieron un porcentaje muy alto de aciertos (**0,861**), en comparación con **0.546**, obtenido en el segundo (emparejamiento) cuando las palabras desconocidas no se encontraban contextualizadas.

Nuestros resultados también sugieren que en el proceso de la contextualización es importante que la complejidad de las actividades sea controlada por el docente, porque cuanto más difícil la actividad menor éxito obtendrán los aprendices con esta metodología. La complejidad de la actividad debe corresponder adecuadamente al nivel académico de los aprendices. También indican nuestros resultados que los estudiantes logran mayor éxito cuando han visto las palabras múltiples veces y han podido manipularlas en diversas actividades. Por ejemplo, consideramos que no es correcto ni justo darles a los aprendientes de cualquier LE un listado de palabras nuevas para aprendérselas y, acto seguido, realizar un examen sin previa elaboración contextual exhaustiva (E.C.E.) de las mismas. Además de que no hay una manera mejor de lograr el OpCOV (*Óptimo Control de Vocabulario*) sino a través de una variedad de actividades, es importante resaltar también que el léxico adquirido de esta forma, es decir, una vez depositado en el lexicón mental, es improbable que se olvide pronto.

Nuestro estudio también resalta la importancia de seleccionar cuidadosamente el orden de aparición o introducción de actividades para el aprendizaje del léxico, aunque debemos señalar que esta responsabilidad en primer lugar cae fuertemente sobre los publicadores de manuales y textos de enseñanza. Todos los docentes sabemos bien que hay muchas ocasiones en que los libros y manuales de enseñanza introducen actividades difíciles antes de que los aprendientes realmente sean capaces de realizarlas. Aunque parece que este formato va a permanecer por mucho tiempo sin cambios, existe una solución fácil, a saber, que el docente debe tener siempre total libertad para evitar las actividades inoportunas, escogiendo unas primeras y dejando otras (introduciéndolas más tarde), para así evitar una frustración por parte de los aprendices en el progreso de la adquisición. Recordemos que no se debe permitir nada que eleve el filtro afectivo del aprendiente, porque cuanto más alto sea, menos aprovechará el aprendiz los estudios.

En resumen, en la enseñanza del léxico, no es aconsejable efectuar una actividad de deletreo de palabras con alumnos que nunca han visto esas palabras. Ni tampoco es recomendable, según nuestros resultados, pedirles a los aprendices que empiecen a formular oraciones con palabras desconocidas cuando aún carecen del OpCOV de esas palabras meta.

Como comentamos con anterioridad, en el caso de que los editores no lo hagan – presentando el libro de texto de forma asequible según el nivel de la clase–, el docente ha de tener tanto la facilidad como la habilidad de ordenar o seleccionar la aparición de las actividades, de forma que la complejidad de las mismas se vaya incrementando paulatinamente. Un progreso “natural” –o sea, no forzado– es vital. Muchos alumnos se desaniman muy pronto si se dan cuenta de que no avanzan, o sea, si piensan que van de mal en peor en sus estudios. Para evitar esto, pues, deducimos del presente estudio que es esencial enseñar el léxico a adolescentes de manera que puedan apreciar una progresión en sus estudios. Al comenzar nuestras experimentaciones con actividades de conjetura los alumnos se interesaron, puesto que era para ellos como un “juego” a través del cual la manipulación de palabras les ayudaba a descifrar el significado de las palabras desconocidas. También muchos de los temas y campos semánticos de las frases de conjetura eran de interés para los adolescentes y, sobre todo, eran temas con los cuales se podían identificar fácilmente; por ejemplo, rascacielos, ciudad, deportes, la cocina, comida, la despensa, niños mimados, amistades, tiempo de ocio, viajes, etc. Si los temas y los campos semánticos no son interesantes para los adolescentes, difícilmente aprenderán el léxico relevante. Pensamos que no hay otro grupo de aprendientes de un L2 más vulnerable a desilusionarse y a frustrarse más fácilmente que los adolescentes. Es por este motivo que hay que tener suma precaución en qué actividades les presentamos y cómo lo hacemos; pero, sobre todo, hemos de asegurarnos de que sean actividades relevantes y conducentes a la adquisición del léxico.

4.6 Notas esenciales de las observaciones

A continuación, y por añadidura de todo lo que hemos venido exponiendo hasta ahora, quisiéramos incluir unas notas de observación que consideramos esenciales en esta investigación. Son las siguientes:

- a. **La contextualización tiene más éxito cuando la palabra desconocida se encuentra en situación de *pregnant text***, tal como habíamos explicado en el capítulo uno, apartado 1.4 (Mondria & Wit-de Boer 1991). Por lo que podemos concluir que *la ubicación de la palabra desconocida es una variable muy influyente en una contextualización exitosa*. Es decir, la situación en que se encuentre la palabra desconocida dentro de un texto puede ser crucial en determinar si se acierta o no su significado. Por ejemplo, en la experimentación 1, en la que tuvieron que escribir en inglés el significado de las palabras meta halladas dentro del texto en forma de oraciones, casi todos los treinta y tres alumnos (conjunto de la clase de *Honors* y la de *College Prep.*) sacaron notas muy altas, un promedio de 0.861, lo cual significa que acertaron más del 86% de las palabras.
- b. **Es esencial desarrollar la habilidad de desarticular/analizar las palabras, tanto las conocidas como las desconocidas, para tener mayor éxito en la contextualización.** Aunque desconocían las palabras meta antes de empezar las experimentaciones, la habilidad de desarticular y analizar palabras les ayudó en el proceso de la contextualización. Consideramos que es importante resaltar que tanto los alumnos de la clase superior (*Honors*) como los de la clase más baja (*College Preparatory*) obtuvieron buenos resultados en el experimento número 1, debido a que pudieron desarticular las palabras desconocidas y aquellas que las rodeaban para sacar el significado de las palabras meta.
- c. **La variable “sexo” es insignificante en la adquisición y retención del léxico.** Al tomar en cuenta solo cuatro experimentaciones (1, 3, 6, y 7) que consideramos cruciales en determinar si de verdad había tenido lugar la adquisición, analizamos datos de únicamente los veintiséis informantes de la clase de *Honors*. Los resultados

nos proporcionaron unas conclusiones interesantes y un tanto esperadas según estudios previos. De **650** puntos, las mujeres sacaron **532** y los hombres, **557** (recordemos que había 2 chicos más que chicas). No obstante, es evidente que los datos no sugieren una gran diferencia en los aciertos entre los dos grupos. Estos resultados concuerdan con nuestra hipótesis número 3, que “la variable ‘sexo’ no tiene influencia apreciable en la adquisición y retención del léxico”.

Ya finalmente, considerando los resultados de nuestros experimentos que duraron casi un mes (veinticuatro días), todos los informantes demostraron retención de las palabras meta en grados diferentes; unos más, y otros menos, pero todos habían retenido en el lexicón mental (a largo plazo) un número considerable de palabras. Al culminar nuestras pruebas, en la experimentación número 7, observamos que la adquisición de muchas de las palabras había ocurrido. Nuestros informantes habían adquirido (depositado en el lexicón mental) el **42%** de las palabras meta. Evidenciaron adquisición de estas palabras en que no solamente pudieron dar correctamente su significado en su lengua materna, el inglés, sino también escribirlas correctamente en español y, además, utilizarlas adecuadamente para crear frases en español. Aun cuando afirmemos la importancia de diccionarios tanto monolingües como bilingües en el estudio de idiomas, quisiéramos resaltar que, a lo largo de todas nuestras experimentaciones, nuestros informantes no tuvieron acceso a ningún tipo de obra lexicográfica. Al no tener ninguna retroalimentación (*feedback*), como ya se ha señalado, tuvieron que desarrollar la confianza en sí mismos de que conocían los significados y de que utilizaban las palabras meta adecuadamente; y, efectivamente, así fue confirmado en los resultados. Todos nosotros necesitamos un cierto nivel de autoconfianza en todos los aspectos de nuestras vidas cotidianas para poder maximizar nuestras potencialidades y más en el área de la comunicación, sea escrita u oral. Es muy gratificante para nosotros observar el paulatino desarrollo de la autoconfianza en nuestros informantes a lo largo de las experimentaciones. El desarrollo de la autoconfianza en cualquier tipo de estudio, sobre todo, el de una LE, y en nuestro caso, el estudio del léxico español por adolescentes, es un mérito estimable. Podemos concluir pues que el desarrollo de la autoconfianza es uno más de los muchos beneficios de la estrategia de la contextualización.

4.7 Sugerencias para futuros estudios y puntos mejorables

Sugerimos que para futuros estudios en el tema de la contextualización vs. la descontextualización haya investigaciones que analicen la adquisición del léxico precisamente por parte de dos grupos de adolescentes: por ejemplo, un grupo identificado como de alta motivación y el otro de baja motivación.

Otro aspecto del presente estudio que consideramos mejorable es la consideración de la variable “sexo” para averiguar a fondo si los muchachos son menos hábiles en el estudio del léxico que las muchachas. Aunque sí hemos incluido nuestros hallazgos con respecto a esta variable, hemos trabajado con un número bajo de informantes, veintiséis en total, de los cuales contábamos con solamente doce chicas y catorce chicos. Consideramos que un estudio más a fondo y más fiable de esta variable requeriría un mayor número de participantes de ambos sexos.

Para evitar y eliminar la mínima transparencia semántica parcial, como toda transferencia posible, habría sido mejor utilizar en nuestro estudio pseudopalabras como las palabras clave de las experimentaciones; así, no cabría ninguna posibilidad de que tal vez los informantes hayan visto o conozcan previamente las palabras clave. Sin embargo, las pseudopalabras carecen de significado real, por tanto, hubiera sido difícil contextualizarlas. Por otra parte, si hubiesen visto o conocido las palabras meta previamente, habrían sacado mejores notas a lo largo de todas las experimentaciones, desde la primera hasta la última, lo cual habría sido un indicio de que sí conocían previamente las palabras de la experimentación. Pero los resultados indicaron lo contrario, puesto que era evidente que iban demostrando adquisición de las palabras paulatinamente a lo largo de las experimentaciones. De hecho, cuando las palabras se encontraban contextualizadas, las acertaban mejor y, cuando no, fueron incapaces de reproducir su significado, lo que refuerza la idea de que no conocían las palabras antes de los experimentos; si no, como acabamos de comentar, habrían sacado un promedio alto en todas las pruebas administradas.

Por otro lado, en el comienzo de nuestro proyecto partimos con la intención de emplear solo pseudopalabras o, al menos, incluirlas en las experimentaciones, pero al final, decidimos no utilizarlas, porque de poco valor les serviría a nuestros informantes

aprender palabras falsas/inexistentes en castellano que nunca tendrían la oportunidad de utilizar en lengua viva del español. (San Mateo Valdehita 2005).

Bibliografía básica y especializada

Aguado-Orea, J. y Baralo, M. (2007). “Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2”. *Revista de Educación*, 343. Mayo-agosto, p. 112

Agustin 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” *Resla* 22: 9-33. Universidad de la Rioja.

Anderson, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications* (3rd ed.) New York: Freeman.

Asher, J. (1996). “The learning strategy of the total physical response: a review”. *Modern Language Journal* 50: 79-84

Asher, J. (1969). “The total physical response approach to second language learning”. *Modern Language Journal* 53: 3-17.

Baines, L, & Slutsky, R. (2009). “Developing the Sixth Sense: Play”. *Educational Horizons*, 87:2

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros. Col. Cuadernos de Didáctica del Español/LE.

Baralo, M. (2005). “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula”: *Actas de FIAPE. I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo, 20-23/03-2005.

Berwick, R. C. (1987). “Parsability and Learnability”. En MacWhinney, Brian (ed.). *Mechanisms of Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.

Berwick, R. C. (1982). “Computational Complexity and Lexical Functional Grammar”. *American Journal of Computational Linguistics*, 8(3-4), pp. 97-109.

Bensoussan, M., & Laufer, B. (1984). “Lexical guessing in context in EFL reading comprehension”. *Journal of Research in Reading*, 7, 15-32.

Bialystok, E. (1983). “Inferencing: Testing the “hypothesis-testing” hypothesis”. In H.W.Seliger & M.H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 104- 123). Rowley, MA: Newbury House.

Bor, D. (2012). *The Ravenous Brain: How the New Science of Consciousness Explains Our Insatiable Search for Meaning*. New York: Basic Books.

Carrasco, J.B.; Calderero Hernández, J.F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid, Rialp.

Carter, R. (1987). *Vocabulary. Applied linguistic perspectives*, London, Allen & Unwin.

- Cassany, D. et al. (1998). *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Cervero, M. J.; Pichardo, F. (2002). *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- Cherry, K. (2016). “What is Memory and How Does it Work?” *Very Well*.
- Cicerchia, M. (2014). “Language Learning Vs. Language Acquisition”.
- Coady, J. (1997a). “L2 vocabulary acquisition. A synthesis of the research”. En Coady, J. y Huckin, T. (eds.), *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge, CUP, pp.273-290.
- Consejo de Europa (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (traducción a cargo del Instituto Cervantes), MECED, Anaya.
- Council of Europe and European Commission (2000). *Methodology in Language Learning*. Council of Europe publishing. F-67075 Strasbourg Cedex
- Boyle, J. P. (1987). “Sex differences in listening vocabulary”. *Language Learning*, 37 (2), 273-284. Language Learning Research Club, University of Michigan.
- Elbes, Y. (1998). Tesis Doctoral: *La “Lengua Escalera”. Un Mecanismo Didáctico para la Adquisición de las Lenguas Extranjeras*. Madrid, 1998.
- Ellis, N.C. (1995). “The psychology of foreign language vocabulary acquisition; Implications for CALL”. *Computer Assisted Language Learning*, 8, 103-128.
- Ellis, N.C. (1997). “Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning”. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fraser, C. A. (1999). “Lexical processing strategy use and vocabulary learning through Reading”. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241. Cambridge University Press.
- García Giménez, C., (2008). “La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE”. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, Alicante.
- Gu Yongqi, P. (2003). “Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies”. *TESL-EJ*, Vol. 7. N.2, A-4.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*, London, Longman.
- Haynes, M. (1993). “Patterns and perils of guessing in second language reading”. In T. Huckin, M. Haynes, M. & J. Coady (eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 46-64). Norwood, N.J.: Ablex.

- Heffington, D.V. & Marin, A. (2008). "Grado de retención de vocabulario mediante el uso de estrategias de aprendizaje superficiales y profundas". *Memorias del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas*, pp. 177-191. Universidad de Quintana Roo, Chetumal, Q. Roo.
- Higueras García, M. (1996). "Aprender y enseñar léxico. Didáctica del español como lengua extranjera". *Cuadernos del tiempo libre*, 3, Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 111-126.
- Higueras García, M. (2000). "Favorecer el aprendizaje del léxico". *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 23, pp.13-18.
- Holt, Rinehart & Winston (2008). *Expresate 2*. A Harcourt Education Company, Austin, Texas.
- 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. H. (1992). "Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning." En P. J. L. Arnaud & H. Bejoint (eds.). *Vocabulary and applied linguistics* (pp.113-125). London: Macmillan.
- Hulstijn, J. H. (2001). "Intentional and incidental vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal, and automaticity." En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). New York: Cambridge University Press.
- Juffs, A., (2009). "Second Language Acquisition of the Lexicon". En W. Ritchie. y T. Bhatia, (eds). *The New Handbook of Second Language Acquisition*. Bingley: Emerald Group Publishing, 181-204.
- Kelly, P. (1990). "Guessing: No substitute for systematic learning of lexis". *System*, 18, 199-207.
- Knight, S. (1994). "Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities". *The Modern Language Journal*, 78, 285-299.
- Krantz, G. (1991). "Learning vocabulary in a foreign language: A study of reading strategies". *Acta Universitatis Gothoburgensis*. Goteborg, Sweden.
- Krashen, S.D. (1978). "A Response to McLaughlin, "The Monitor Model": Some Methodological Considerations". *Language Learning*, 29, 1
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.

- Krashen, S. D. (1989). "We acquire vocabulary and spelling by Reading: Additional evidence for the input hypothesis". *Modern Language Journal* 73, 440-464.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). "Incidental vocabulary acquisition in a second language: Then construct of task-induced involvement". *Applied Linguistics*, 22, 1-26.
- Lupescu, S. & Day, R.R. (1993). "Reading, dictionaries and vocabulary learning". *Language Learning*, 43,263-287.
- Lawson, M. J., y Hogben, D. (1996). "The vocabulary learning strategies of foreign-language students". *Language Learning*, 46 (1), 101-135.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*, London: Language Teaching Publications.
- Lomba, A. (2012). "The "Silent Period" in Language Acquisition: Truth or Myth"? *The Most Enchanting Way to Teach Languages: Blog* - 1.
- López-Mezquita Molina, M. T. (2007). *La evaluación de la competencia léxica: Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Tesis doctoral (PhD). Ministerio de Educación y Ciencia / CIDE.
- Mahoney, N. (2008). "Language Learning". *Language & Linguistics: National Science Foundation*.
- Marantz, H. (2008). "Taking Play Seriously." *New York Times*, February 17.
- Mastin, L. (2011). "The History of English. How English Went from an Obscure Germanic Dialect to a Global Language". *Luke Mastin: Blog* -1
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: "A neglected aspect of language learning". *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13, 221-247.
- Meara, P. (1982). "Word association in foreign language: A report on the Birkbeck vocabulary project". *Nottingham Linguistics Circular* 11, 29-37
- Meara, P. (1993). "Network structures and vocabulary acquisition in a foreign language". En Arnaud, Pierre J.L. y Henri Bejoint. *Vocabulary and Applied Linguistics*, London, Macmillan, pp. 62-70.
- Meara, P. (2002). "Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition". En Schmitt, Norbert y Michael McCarthy. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge, CUP, pp. 109-121.
- Mondria, J.-A., & Wit d-de Boer, M. (1991). "The effects of contextual richness on the Guessability and the retention of words in a foreign language". *Applied Linguistics*, 12, 249-267.

- Mondria, J.-A., (2003). "The effects of inferring, verifying, and memorizing on the retention of L2 word meanings. *An experimental comparison of the "Meaning-Inferred Method" and the "Meaning-Given Method"*" (pp.473-499). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2005). "Teaching Vocabulary". *Asian EFL Journal*.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1997). "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language acquisition". En J. Coady & T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 174-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Parrot, M. (1993). *Tasks for Language Teachers*. (A resource book for training and development). Cambridge University Press: Cambridge.
- Pigada, M. y Schmitt, N. (2006). "Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study". *Reading in a foreign language*, 18, 1.
- Richards, J.C. (1985). *Lexical Knowledge and teaching vocabulary*, Cambridge, CUP.
- Rivers, W. (1968). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers, W. (1979). "Foreign Language Acquisition: where the real problems lie". *Applied Linguistics* 1, 48-57.
- Rott, S. (1999). "The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading". *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 589-619.
- Rott, S. (2002). "Relationships between the process of reading, word inferencing, and incidental word acquisition". En J. F. Lee & A. Valdman (eds.), *Form and meaning: Multiple Perspectives* (pp. 255-282). Boston: Heinle & Heinle.
- San Mateo Valdehita, A., (2005). "Aprendizaje de léxico en español como lengua extranjera: Investigación sobre tres métodos". *RedELE*, 3 (primer semestre).
- Santos, M. (2003). *Three empirical studies on the academic vocabulary knowledge of U.S. language-minority community college students*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA

- Santos, M.G. (2010). "Depth of academic vocabulary knowledge: Investigating depth of academic vocabulary knowledge among language-minority community college students". *Reflections on English Language Teaching*, 9(1), 19–42.
- Schatz, E.K., & Baldwin, R.S. (1986). "Context clues are unreliable predictors of word meanings". *Reading Research Quarterly*, 21, 439-453.
- Shiner, R., Masten, A., and Roberts, J. (2003). "Childhood Personality Foreshadows Adult Personality and Life Outcomes Two Decades Later". *Journal of Personality*, 71(6), 1145–1170.
- Singer, D., and Singer, J. (2005). *Imagination and Play in the Electronic Age*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Villayandre Llamazares, M. (2017). "Algunas aportaciones de las nuevas tecnologías a la enseñanza del léxico en la clase de ELE". En Barrio de la Rosa, Florencio del, (ed.), 2017. *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*. Venecia: Edizioni Ca`Foscari, 79-98.
- Villoro, Luis (2004). *Creer, Saber, Conocer*. Siglo XXI editores s.a. de c.v. México.
- Waring, R. (2002). "Scales of Vocabulary Knowledge in Second Language Vocabulary Assessment". *KIYO, The Occasional papers of Notre Dame*. Seishin Univeristy.
- Watanabe, Y. (1997). "Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary". *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 287-307.
- Wexler, K. (1981). "Some issues in the Theory of Learnability". En Baker, C.L. and McCarthy, J. J. (eds.). *The logical problem of language acquisition*: Cambridge, MA: MIT Press.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Zahar, R., Cobb, T., Spada, N. (2001). "Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness". *Canadian Modern Language Review – Volume 57*, 4.

Diccionarios, enciclopedias y bibliografía electrónica

British Council (2013): The English Effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world. *The British Council Report* (v2).2. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2>

Definición ABC (2017): Tu Diccionario hecho fácil. Definición de contextualizar. <http://www.definicionabc.com/general/contextualizar.php>

Diccionario de términos clave de ELE (2017): Adquisición de segundas lenguas. *Centro Virtual Cervantes*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm

Lampariello, L. (2016): And what are the most studied languages in America? *MosaLingua*. <http://www.mosalingua.com/en/most-studied-languages-in-the-world/>

Lexical Computing: Sketch Engine. <https://www.sketchengine.co.uk/>

Mansfield, C. (2014): Spanish: speak the language of 400 million people. *The British Council Voices Magazine* (15-28). <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/spanish-speaking-language-400-million-people>

Paton, G. (2011): UK pupils 'worst in Europe for learning foreign languages', *The Telegraph*. <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/8729278/UK-pupils-worst-in-Europe-for-learning-foreign-languages.html>

Real Academia Española (2001): DRAE. *Diccionario de la lengua española* XXIIa edición. <http://www.rae.es/RAE>

United States Census Bureau (2000): *Population by Race and Hispanic or Latino Origin for the United States, Regions, Divisions, States, Puerto Rico, and Places of 100,000 or More Population*. <https://www.census.gov/data/tables/2000/dec/phc-t-06.html>

Young, H. (2014): Do young people care about learning foreign languages? *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2014/nov/07/-sp-do-young-people-care-about-learning-foreign-languages-data>

LA SEGUNDA PARTE

EL ÓPTIMO CONTROL DE VOCABULARIO (*EL OpCOV*)

Ejemplar de las Actividades de Óptimo Control de Vocabulario (*EL OpCOV*)

En esta segunda parte de nuestra obra, hemos incluido ejemplares de actividades conducentes a la obtención del óptimo control de vocabulario (*OpCOV*). Las actividades no se limitan a una rama literaria específica, sino que toda clase de obras literarias pueden ser adoptadas y perfectamente adaptadas para lograr el *OpCOV*: es decir, novelas, artículos de revista o periódico, poesía, en fin, líricas de todo género (por ejemplo, canciones, obras teatrales), etc. Las actividades del *OpCOV* no deben ser complicadas, sino por el contrario, han de ser amenas y sobre todo divertidas, y no deben de ser formuladas o creadas siempre por el docente solamente. Esto quiere decir que el docente puede buscar y suministrarles a los estudiantes las fuentes y materiales de texto, y dejar que los aprendientes mismos sean los que creen actividades simples que promuevan el aprendizaje y la adquisición –por ejemplo, la creación de un crucigrama, la clasificación de palabras en sustantivos, verbos, adjetivos, o por géneros etc. Lo más importante es mantener el nivel del desafío involucrado en cada actividad igualado al nivel del español de los aprendientes. Una actividad demasiado difícil elevaría el filtro afectivo causando aburrimiento, desánimo e, incluso, apatía, lo contrario de lo que el docente intenta a lograr.

A continuación, hemos incluido algunos ejemplos de actividades que puedan resultar interesantes, amenas y productivas a la vez. Son todas tomadas de nuestro propio manual *Exemplary Literary Works for Optimum Control of Vocabulary – The OpCOV (Obras Literarias Ejemplares para el Óptimo Control de Vocabulario – El OpCOV)*.

Título de actividad: **Writing Companion Essay on ‘SUMMER’**

Activity 1. This Optimum Control of Vocabulary (*OpCov*) activity is suited for freshmen – sophomore students; in other words, students who are in their first or second year of high school Spanish. Obviously, students in higher grades will benefit from this activity as well.

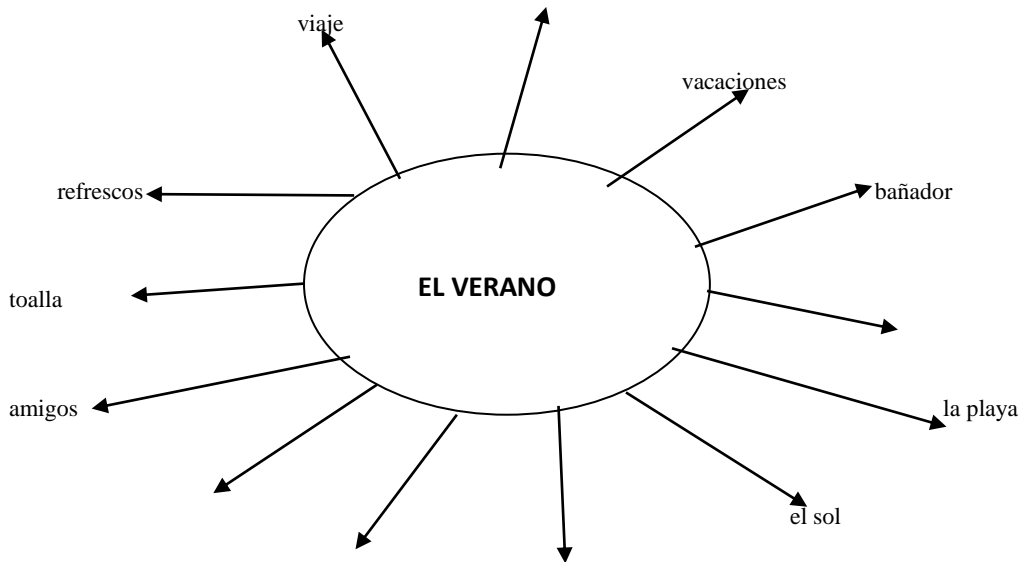
Central Topic / Title: **ELVERANO (SUMMER)**

Instructions: *** Some examples have been done for you***\

- Put your central topic within a circle (see the example).
- From the word bank select and connect as many related words to the central topic
- Classify as many words as possible under the different categories as indicated below
- Use at least three words from each category to write a paragraph about your summer vacation.

Word bank/ Target words

vacaciones	viajes	bañador	amigos	comidas/meriendas	primos
hermanos	hermanas	playa	toalla	fiestas	música
avión	tren	calor	refrescos	sol	piscina
coche	padres	tíos	helado	camiseta	pantalones cortos
					nadar / natación
					bailes
					barco



Categorization of words:

Personas	Comida/bebida	Transporte	Clima	Ropa
amigos	refrescos	avión	sol	bañador

Título de actividad: **Scrambled Word Game**

Activity 2. This Optimum Control of Vocabulary (OpCov) activity is for Beginners – Advanced level students; in other words, students of all levels of Spanish.

Instructions:

- a. Unscramble the words and write them in the second column.
- b. Write the English equivalence in the third column (use a dictionary if needed).
- c. Fill in the blank spaces with the appropriate unscrambled word.
- d. Use any five of the unscrambled words to create your own sentences.

SOPA DE LETRAS

Scrambled letters	Unscrambled	English Translation
1. guaa		
2. íafr		
3. cueslae		
4. migsoa		
5. tataspa		
6. catefeiar		
7. frerecos		
8. rufats		

Fill in the blanks with the target words

Hoy en la _____ de nuestra _____ mis _____ John y Mary no tenían suficiente dinero para comprar mucha comida, entonces solamente compraron una botella de _____ y algunas _____. Pero yo tenía mucho dinero y también tenía mucha sed, por eso compré _____ y una bolsa de _____ fritas.

Use any five of the unscrambled words to write your own original sentences in Spanish.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Título de actividad: **Poetry ‘Your Smile’ (Tu Sonrisa)**

Activity 3. This Optimum Control of Vocabulary (OpCov) activity is for Intermediate – Advanced level students; in other words, students who have studied Spanish for at least 3 years at the high school level, or two years at the college level. This activity is also very well suited for Advanced Placement (AP) students.

Instructions: First, read the poem 2-3 times, as you try to get a general gist of what the poem is about. The title might be a good cue for you “Tu Sonrisa” (Your Smile). Do the activities that follow the poem as instructed.

Tu Sonrisa (1997) (Poema original del autor de esta obra: Eben Williams)

Como una flor así es tu sonrisa
Cuando se encuentra uno triste
Tropezarse contigo es una bendición única
La tristeza se disipa al ver tu cara alegre

Tu sonrisa es como un fuego caliente
En días grises y fríos
El calor de tu sonrisa da aliciente
Alegra el corazón como el agua a los lirios

Con la lluvia en tiempo de la sequía
Tu sonrisa vivificante es comparada
Animando siempre al que melancolía tenía
Sonrisa verdadera y nada fingida

Muchas veces me he preguntado
Si siempre sonríes así a todos
Tantas veces de lejos te he observado
Comprobada está tu genuinidad por todos lados

Sonríeme siempre tu sonrisa de calor
Es llama ardiente quemadora de tristeza
Alegra mi vida con tu sonrisa de amor
Igual que una flor tu sonrisa es belleza

Notas y Observaciones:

Observa el “poder” de los sustantivos y verbos utilizados en este poema; por ejemplo, palabras como: *triste, bendición única, disiparse, alegrar y fuego*.... [Hay otras]

Observa también los adjetivos como: *caliente, aliciente, vivificante, etc...*

*** Es especialmente poético observar las metáforas utilizadas en este poema, por ejemplo, se ha comparado ‘una sonrisa’ con ‘flores’ y ‘fuego caliente’. Se han utilizado estas comparaciones, sobre todo, la semejanza de ‘una sonrisa a una flor’, porque las flores siempre agradan a la vista. En cuestión amorosa, la flor simboliza el amor, ya que mucha gente entrega flores a sus seres queridos; por eso, era muy apropiado en este poema, utilizar una palabra como ‘la flor’ para explicar lo agradable que puede ser una sonrisa. lo cual lleva a pensar a uno con qué elemento más se puede comparar la belleza de una sonrisa, si no, la flor.

GLOSARIO Y EXPLICACIONES ÚTILES

Los Sustantivos

Aliciente (m) =	incentivo
Belleza (f) =	apariciencia bonita
Bendición (f)=	bienes o algo que uno recibe providencialmente (algo recibido por medio divino)
Llama (f) =	masa gaseosa que se eleva de algo que arde por ejemplo: la llama de un fuego.
Lirios (m) =	planta irídea de flores grandes de varios colores: ej. azul, morado, etc.
Sequia (f) =	tiempo seco de larga duración
Tristeza (f) =	lo contrario de felicidad

Los Verbos

Animar =	acción de dar o infundir ánimo, valor o energía
Comprobar =	verificar o confirmar una cosa
Disiparse =	evaporar, perder o quedar en nada una cosa
Tropezarse=	encontrarse con alguien inesperadamente

Los Adjetivos

Ardiente =	fervoroso, activo o algo que arde
Fingida=	cosa/persona que tiene la apariencia de lo que realmente no es
Vivificante =	algo que da vida/ algo que conforta o refrigera

Tu Sonrisa

Actividades (Temas para conversación y/o ensayo)

Antes de realizar estas actividades que conllevan al Óptimo Control de Vocabulario (OpCOV), sería útil haber leído previamente la sección de ‘Notas y Observaciones’ al pie del mismo poema.

Todas estas actividades se deben hacer en lengua española.

1. En el poema “Tu Sonrisa”, el poeta hizo comparaciones muy fuertes y tal vez inusuales, pero muy significativas: por ejemplo, se comparó la sonrisa con una flor.
 - a. Busca y escribe tú, otras tres (3) comparaciones utilizadas en el poema.
(5 puntos por cada comparación acertada = 15 puntos total)
 - b. Después de haber escrito las comparaciones, explica detalladamente, dando tu opinión personal, por qué piensas que el poeta utilizó cada una de esas comparaciones. *(Se aconseja volver a leer las notas y observaciones al pie del poema para ver un ejemplo).*
(5 puntos por cada explicación *aceptada = 15 puntos total)

2. En el poema, la palabra ‘sonrisa’ es calificada con adjetivos como *vivificante* y *sincera*: por ejemplo; *sonrisa vivificante* y *sonrisa sincera*.
 - a. Con la ayuda de un diccionario busca y escribe tú otros seis (6) adjetivos calificativos de ‘sonrisa’
(5 puntos por cada adjetivo aceptada = 30 puntos total)

3. Utilizando tus propias palabras, escribe un párrafo de 4 líneas sobre la importancia de una sonrisa. **(10 puntos máximo por línea aceptada = 40 puntos total)**

Calificaciones y sus equivalencias numéricas y en letra:

Calificación	Equivalencia numérica	Equivalencia en letra
Sobresaliente	90-100	A- hasta A+
Notable	80-89	B- hasta B+
Suficiente	70-79	C- hasta C+
Bien	60-69	D- hasta D+

*Aceptada como válida por el docente/ la profesora

LA TERCERA PARTE

ANEXOS

Anexo I : El Contrato

Todos nuestros informantes firmaron un acuerdo de participar en las experimentaciones de vocabulario contextualizado. He aquí el acuerdo firmado en versión original en inglés.

EXPERIMENTATIONS / TESTS OF VOCABULARY ACQUISITION

Permission and consent for voluntary participation.

Due to increased need in finding methodologies to enhance the teaching, learning and retention of Spanish vocabulary as a second language, I (Mr. Williams), have embarked on postgraduate studies and experimentations that will provide some evidence of best practices in support of, or against previous researches in this field.

I highly appreciate your willingness to voluntarily participate in these experiments. Your name or personal information will NOT be used in any way, nor will the results of the experimentations affect your grades.

All participants will receive bonus class participation points just for participating in the experiments.

Please fill out this form, and by your signature, you are giving your consent to voluntarily participate in the series of vocabulary acquisition experimentations.

Thank you so much for your participation.

(Please fill in the following appropriately)

- Your name *(please print)* _____
- Your age _____
- Spanish level *(please circle one)* 2 HONORS / 2 CP
- Gender *(circle one)* Male / Female
- Apart from English, what other languages do you speak, or have studied?

- Your Signature _____

• **Anexo II:** Resultados individuales de la muestra de 5 mujeres y 5 hombres

Los números de cada casilla corresponden al total de aciertos de veinticinco palabras de cada experimentación.

Nombre	Test 1 conjeturar	Test 2 emparejar	Test 3 rellanar espacios	Test 4 deletreo	Test 5 selección múltiple	Test 6 reproducir palabras	Test 7 escribir frases	media de 175
M003	19	11	15	21	25	12	13	0.662
M004	19	11	13	25	24	15	10	0.668
M005	15	11	11	22	24	12	6	0.577
M007	20	9	15	23	25	14	16	0.697
M0011	18	21	15	23	25	14	15	0.748
Total Mujeres	91	63	69	114	123	67	60	3.352
H0016	14	11	13	23	25	13	10	0.622
H0018	19	11	13	24	25	15	11	0.674
H0020	17	11	11	21	24	15	14	0.645
H0021	19	13	16	25	24	17	15	0.737
H0022	15	7	9	23	23	10	8	0.542
Total Hombres	84	53	62	116	121	70	58	3.220

Anexo III: *La distribución de las palabras por campos semánticas*

<i>familia/casa/ hogar</i>	<i>profesión</i>	<i>el tiempo</i>	<i>escritura/ educación</i>	<i>tiempo de ocio/viaje/ social</i>	<i>compras/ gastos</i>	<i>inmigración / emigración</i>
guardería infantil	redactor	chubasco	mecanografía	amistades	juguetería	ley
despensa	empleado	ventilador	erudito	tarjeta de embarque	factura	rebelde
rascacielos	predicador	aguanieve	▪	▪	tacaño	antepasado
sótano	obrero	congelado	▪	▪	▪	▪
mimado	sastre	▪	▪	▪	▪	▪
▪	costurera	▪	▪	▪	▪	▪

Anexo IV: *Materiales de Experimentación 1*

Experimentaciones de Contextualización de Léxico en el Aprendizaje del Español como L/E

Experiment Number 1

Name of Participant _____

Age _____

*your name will not be used for anything, and it will not appear anywhere. It is just in case I have a question so that I'll know to whom I may address the question.

Spanish Level (*circle one*) 2 HONORS / 2 CP

Gender (*circle one*) Male / Female
Date _____

Test Type : GUESSING. Students will use different techniques that may help them guess and understand the meaning of an unknown contextualized word.

Tipo de test: CONJETURA. Los alumnos utilizarán diferentes técnicas para conjeturar el significado de una palabra desconocida contextualizada.

CONTEXTUALIZATION EXPERIMENTATION: TEST NUMBER 1.

La Experimentación de Contextualización: Prueba número 1.

The Key Words / Las Palabras Clave

Juguetería, tarjeta de embarque, redactor, el predicador, la guardería infantil, rascacielos, ventilador, congelada, el chubasco, aguanieve, mecanografía, sótano, costurera, obrero, sastre, despensa, antepasados, amistades, ley, rebelde, empleado, tacaño, erudito, mimado, factura.

INSTRUCTIONS:

Please write the definition/meaning of each underlined word or phrase. Feel free to use only one word or a phrase in English to explain the meanings of the underlined Spanish word or phrase.

3. La Sra. López deja a su hijo de tres años en la **guardería infantil** todas las mañanas antes de irse al trabajo, y le recoge después del trabajo.

Meaning in English: _____

4. El partido de tenis está cancelado por **el chubasco**; no es divertido jugar al tenis cuando está lloviendo fuerte.

Meaning in English: _____

5. Después de estudiar **mecanografía** por dos meses, Elisa ahora puede escribir muy rápido utilizando la máquina de escribir.

Meaning in English: _____

6. El meteorólogo dice que vamos a tener **aguanieve** hoy, en vez de la nieve sólida, y yo estoy muy contento porque no me gusta la nieve sólida.

Meaning in English: _____

7. En el aeropuerto, primero el agente de viaje mira mi pasaporte, y luego me da una **tarjeta de embarque** para subir en el avión.

Meaning in English: _____

8. Todos los domingos en la iglesia el **predicador** nos da un largo sermón.

Meaning in English: _____

9. Este artículo es excelente, porque su **redactor** es uno de los mejores escritores de esta ciudad

Meaning in English: _____

10. En el centro comercial muchas tiendas venden artículos para niños; por ejemplo, hay una **juguetería** donde tú puedes comprar juguetes para niños muy pequeños.

Meaning in English: _____

11. Los **rascacielos** de Nueva York son muy altos y son algunos de los edificios más espectaculares del mundo.

Meaning in English: _____

12. En invierno hace muchísimo frío en esta ciudad, y a veces practicamos el patinaje sobre hielo en el lago cuando el agua está **congelada**.

Meaning in English: _____

13. Miguelito es un niño muy **mimado**; sus padres siempre le dan todo lo que él quiere y nunca le dicen la palabra “no”.

Meaning in English: _____

14. La Señora Gómez le paga mucho dinero a su **empleado** por eso, él trabaja bien y duro.

Meaning in English: _____

15. En los Estados Unidos, puedes bajar directamente al **sótano** de una casa desde el primer piso.

Meaning in English: _____

16. Una **costurera** puede pedir mucho dinero para hacer un vestido; por eso muchas mujeres prefieren comprar sus vestidos directamente de tiendas.

Meaning in English: _____

17. Utilizamos el **ventilador** solamente en el verano cuando hace mucho calor para obtener aire fresco.

Meaning in English: _____

18. Cuando terminamos de comprar las mercancías en la fábrica, pagamos una **factura** grande.

Meaning in English: _____

19. El Sr. Ramos no es **tacaño**, él es muy generoso; siempre da dinero a los pobres.

Meaning in English: _____

20. Yo soy un descendiente de uno de los españoles que emigraron de España a México; creo que mis **antepasados** eran de Valencia, España.

Meaning in English: _____

21. Para no tener problemas con la policía, las personas tienen que respetar la **ley** establecida por el gobierno.

Meaning in English: _____

22. Nuestro profesor es un gran **erudito**, sabe mucho sobre las ciencias y las artes.

Meaning in English: _____

23. Pedro es **sastre**, él nunca compra trajes; hace él mismo todos sus trajes, camisas y pantalones.

Meaning in English: _____

24. Yo hago muchas **amistades** porque pienso que es importante tener muchos amigos.

Meaning in English: _____

25. No es bueno ser **rebelde**, es mejor prestar atención a las instrucciones de los padres.

Meaning in English: _____

26. Carlos no es el director de esta compañía, y no tiene un cargo alto; él es simplemente un **obrero** normal.

Meaning in English: _____

27. En nuestra cocina, aparte del frigorífico, también tenemos una **despensa** donde guardamos latas y paquetes de alimentación durante muchos meses.

Meaning in English: _____

Anexo V: *Materiales de Experimentación 2*

Experimentación de Descontextualización de Léxico en el Aprendizaje del Español como L/E

Experiment Number 2

Name of Participant _____
Age _____

*your name will not be used for anything, and it will not appear anywhere. It is just in case I have a question so that I'll know to whom I may address the question.

Spanish Level (*circle one*) 2 HONORS / 2 CP

Gender (*circle one*) Male / Female
Date _____

Administered 2 days after experiment number 1 / Administrado 2 días después del experimento número 1.

Test Type: **MATCHING TEST:** Students will match the key words from the left column to the correct definitions in the right column.

Tipo de test: EMPAREJAMIENTO. Los alumnos emparejarán las palabras clave de la columna izquierda con las definiciones correctas de la derecha.

DECONTEXTUALIZATION EXPERIMENTATION: TEST NUMBER 2.

La Experimentación de Descontextualización: Prueba número 2.

The Key Words / Las Palabras Clave

Juguetería, tarjeta de embarque, redactor, el predicador, la guardería infantil, rascacielos, ventilador, congelada, el chubasco, aguanieve, mecanografía, sótano, costurera, obrero, sastre, despensa, antepasados, amistades, ley, rebelde, empleado, tacaño, erudito, mimado, factura.

INSTRUCTIONS:

Please match the Key Words from the left column to their correct definitions on the right column

Write the number of the correct definition on the line provided in front of the Key Word.

KEY WORDS

DEFINITIONS

- | | |
|-----------------------------|--|
| _____ Juguetería | 1. Instruido en varias ciencias, artes y otras materias. |
| _____ Tarjeta de embarque | 2. Arte de escribir a máquina. |
| _____ Redactor | 3. Instrumento o aparato que impulsa o remueve el aire en una habitación. |
| _____ Predicador | 4. Nieve que cae de forma más aguada que solida |
| _____ La guardería infantil | 5. Cuenta detallada del coste de una mercancía o algo comprado o vendido. |
| _____ Rascacielos | 6. Mujer que tiene por oficio coser, o cortar y coser, ropa blanca y algunas prendas de vestir. |
| _____ Ventilador | 7. Una persona que no obedece a las reglas, y normas |
| _____ Congelado/a | 8. El boleto que da permiso a un pasajero para subir al avión. |
| _____ Chubasco | 9. Precepto dictado por la autoridad competente, en que se manda o prohíbe algo en consonancia con la justicia y para el bien de los gobernados. |

_____ Aguanieve	10. Ascendiente más o menos remoto de una persona o de un grupo de personas.
_____ Mecnografía	11. Un escritor, sobre todo, para periódicos
_____ Sótano	12. Una persona que pronuncia un sermón
_____ Costurera	13. Persona que por un salario o sueldo hace los trabajos domésticos o ayuda en ellos.
_____ Obrero	14. Una persona mezquina y poca generosa
_____ Sastre	15. Dicho especialmente de un niño: que está mal Acostumbrado por el exceso de privilegios
_____ Despensa	16. Una casa/escuela donde cuidan y/o educan a niños pequeños
_____ Antepasado	17. Mucha lluvia repentina e impetuosa
_____ Amistad(es)	18. Espacio o habitación subterránea
_____ Ley	19. Tienda donde se venden juguetes
_____ Rebelde	20. Trabajador
_____ Empleado	21. Afecto personal y amistoso; puro y desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato.
_____ Tacaño	22. Edificio de gran altura y muchos pisos.
_____ Erudito	23. Persona que tiene por oficio cortar y coser vestidos, principalmente de hombre.
_____ Mimado	24. Extremadamente frío / Acción y efecto de congelar.
_____ Factura	25. En una casa, una nave, etc. lugar o sitio en el cual se guardan las cosas comestibles.

Anexo VI: Materiales de Experimentación 3

Experimentación de Descontextualización de Léxico en el Aprendizaje del Español como L/E

Experiment Number 3

Name of Participant _____
Age _____

*your name will not be used for anything, and it will not appear anywhere. It is just in case I have a question so that I'll know to whom I may address the question.

Spanish Level (*circle one*) 2 HONORS / 2 CP

Gender (*circle one*) Male / Female
Date _____

Administered 2 days after experiment number 2

Administrado 2 días después del experimento número 2.

Test Type: CLOZE TEST: Students will fill in the blank spaces with the correct Key Word

Tipo de test: TEST de CLOZE: Los participantes rellenarán los espacios en blanco con una palabra clave apropiada.

DECONTEXTUALIZATION EXPERIMENTATION: TEST NUMBER 3.

La Experimentación de Descontextualización: Prueba número 3.

Administered 2 days after the second experiment / Administrado 2 días después de la segunda experimentación.

The Key Words / Las Palabras Clave

Juguetería, tarjeta de embarque, redactor, el predicador, la guardería infantil, rascacielos, ventilador, congelada, el chubasco, aguanieve, mecanografía, sótano, costurera, obrero, sastre, despensa, antepasados, amistades, ley, rebelde, empleado, tacaño, erudito, mimado, factura.

INSTRUCTIONS:

Use any of the Key Words to fill in the blank spaces as accurately as possible. *There is only one possibility for each Key Word, i.e. you may use a Key Word only once.

1. Tus amigos dicen que tú eres muy _____ porque nunca das tu dinero a nadie.
2. El año pasado hiciste muy malas _____; debes seleccionar solamente buenos amigos siempre.
3. Subimos en el avión cuando recibimos la _____
4. Nuestro país tiene una _____ de inmigración muy estricta.
5. José no es el jefe de la compañía, él es solamente un _____
6. Al pastor de nuestra iglesia también le podemos llamar _____
7. El profesor Ramírez es un _____ porque sabe mucha ciencia y ha estudiado mucho arte.
8. Yo no sé escribir a máquina porque nunca he estudiado _____
9. Debajo de nuestra casa, hay un _____ enorme, y algunas veces tenemos una fiesta allí.
10. No me gusta jugar al fútbol debajo de la lluvia o _____

11. Los edificios muy altos se llaman _____, y Nueva York tiene muchos.
12. Antes de ir al trabajo, muchas madres llevan a sus niños pequeños a una _____
13. Carmen tiene 5 años; vamos a la _____ hoy para comprar un juguete para ella.
14. El _____ de este artículo es muy inteligente; es uno de los mejores periodistas de nuestro país.
15. Cuando hace mucho calor en el verano, siempre ponemos el _____ para tener aire fresco.
16. Francisco es un niño muy _____ por sus padres; siempre le dan todo lo que él quiere, y le permiten hacer todo lo que él quiere, por eso a veces se comporta muy mal.
17. México es el país de mis _____; mis bisabuelos y mis abuelos eran todos de México.
18. Un niño que es desobediente y no presta atención a sus padres se considera _____
19. Mi padre tuvo que pagar una _____ muy grande por la construcción de nuestro nuevo garaje.
20. Aparte de guardar comida en el frigorífico, también podemos guardar muchos tipos de comestibles en la _____ durante muchos meses.
21. Una _____ puede cortar y coser sus vestidos sin la necesidad de ir a una *boutique* para comprarlos.
22. Se obtiene hielo cuando el agua está _____

23. Juan hace todos sus trajes, pantalones y camisas él mismo, porque él es _____ de profesión.
24. En invierno cuando no hace mucho frío, cae _____ en vez de nieve sólida.
25. Ramón no gana mucho dinero, él trabaja en una casa simplemente como un _____

Anexo VII: Materiales de Experimentación 4

Experimentación de Descontextualización de Léxico en el Aprendizaje del Español como L/E

Experiment Number 4

Name of Participant _____

Age _____

*your name will not be used for anything, and it will not appear anywhere. It is just in case I have a question so that I'll know to whom I may address the question.

Spanish Level (*circle one*) 2 HONORS / 2 CP

Gender (*circle one*) Male / Female

Date _____

Administered 4 days after experiment number 3 / Administrado 4 días después del experimento número 3.

Test Type: **SPELLING:** Students will be tested on their listening skills and orthography accuracy. The Key Words of the experimentation will be read by the examiner while students write what they hear.

Tipo de test: **EL DELETREO.** Este test probará la competencia de los participantes en la comprensión auditiva (*listening*) y la escritura (*ortografía*). Las palabras claves serán leídas por el administrador mientras las escriben los informantes.

DECONTEXTUALIZATION EXPERIMENTATION: TEST NUMBER 4.

La Experimentación de Descontextualización: Prueba número 4.

Administered 2 days after the third experiment / Administrado 2 días después de la tercera experimentacion

The Key Words / Las Palabras Clave

The Key Words have not been provided for this section. / Las palabras clave no han sido suministradas para esta sección.

Test Type / Tipo de Test: Spelling Test / Prueba de Deletreo (ortografía)

INSTRUCTIONS:

The 25 Key Words will be read out to you. Please write them down as accurately as possible to show that you know how to write them

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. _____ | 13. _____ |
| 2. _____ | 14. _____ |
| 3. _____ | 15. _____ |
| 4. _____ | 16. _____ |
| 5. _____ | 17. _____ |
| 6. _____ | 18. _____ |
| 7. _____ | 19. _____ |
| 8. _____ | 20. _____ |
| 9. _____ | 21. _____ |
| 10. _____ | 22. _____ |
| 11. _____ | 23. _____ |
| 12. _____ | 24. _____ |
| | 25. _____ |

Anexo VIII: Materiales de Experimentación 5

Experimentación de Descontextualización de Léxico en el Aprendizaje del Español como L/E

Experiment Number 5

Name of Participant _____
Age _____

*your name will not be used for anything, and it will not appear anywhere. It is just in case I have a question so that I'll know to whom I may address the question.

Spanish Level (*circle one*) 2 HONORS / 2 CP

Gender (*circle one*) Male / Female
Date _____

Administered 7 days after experiment number 4 / Administrado 7 días después del experimento número 4.

Test Type: MULTIPLE CHOICE: Students will be given a Key Word along with four phrases/sentences out of which they have to choose the phrase that most accurately defines the Key Word.

Tipo de test: SELECCIÓN MÚLTIPLE. Los estudiantes tendrán que seleccionar entre cuatro frases la definición más acertada de la palabra clave dada.

DECONTEXTUALIZATION EXPERIMENTATION: TEST NUMBER 5.
La Experimentación de Descontextualización: Prueba número 5.

Administered 7 days after the fourth experiment / Administrado 7 días después de la cuarta experimentación.

The Key Words / Las Palabras Clave

The Key Words have not been supplied for this section.

**Las palabras clave no han sido suministradas para esta sección.*

INSTRUCTIONS:

From the multiple choice, select the word or phrase that most accurately completes or relates to the given statement.

1. Una persona que no da su dinero a otras personas
 - a. Tocino
 - b. Tacaño
 - c. Persona muy rico
 - d. Bombero

2. El boleto que recibes en el aeropuerto para poder entrar en un avión
 - a. Ticket
 - b. Billete
 - c. Tarjeta de embarque
 - d. Papel de avión

3. Un niño malo que no obedece a sus padres
 - a. Un niño reconocido
 - b. Un niño temperamental
 - c. Un niño renovado
 - d. Un niño rebelde

4. Nieve mezclada con agua
 - a. Niebla
 - b. NieveFuerte
 - c. Nieve y agua
 - d. Aguanieve

5. Normas y reglas constantes e invariables establecidas especialmente por un gobierno

- a. Ley
 - b. Laico
 - c. Lealtad
 - d. Normalidades
6. Un niño que recibe todo lo que pide a sus padres puede ser un niño.....
- e. Mimado
 - f. Malvado
 - g. Malo
 - h. Motivado
7. Los edificios muy altos se llaman.....
- a. Rasguños
 - b. Rascacielos
 - c. Edificios altísimos
 - d. Edificios espectaculares
8. Si tienes muchos amigos, tienes muchas
- a. Amistades
 - b. Amigas de verdad
 - c. Amistosas
 - d. Amigables
9. Lo que mejor describe una lluvia inesperada, fuerte y con mucho viento es
- a. Agua violenta
 - b. Tormenta de viento
 - c. El Chaleco
 - d. El Chubasco
10. Una mujer que puede cortar y hacer su propio vestido es
- a. Una mujer cortadora
 - b. Una profesional de vestidos
 - c. Una costurera
 - d. Una constructora
11. En el verano cuando hace mucho calor para obtener aire fresco puedes poner
- a. El aire obtenido
 - b. La variedad de aire
 - c. La ventana
 - d. El ventilador
12. Es una pieza o un espacio debajo de la planta baja de una casa.

- a. El sobre-tierra
 - b. El subespacio
 - c. El subtierra
 - d. El sótano
13. Un gran académico o profesor que sabe mucho sobre la ciencia y el arte
- a. Profesor académico
 - b. Erudito
 - c. Estudiado
 - d. Científico y artista
14. Una tienda que vende artículos de juegos para niños es una
- a. Bisutería
 - b. Juguetería
 - c. Jardinería
 - d. Niñería
15. Los abuelos de mis abuelos son mis
- a. Abuelos
 - b. Abuelos anteriores
 - c. Antepasados
 - d. Anteriores a mis abuelos
16. Una persona que tiene la profesión de exponer o hablar la palabra de Dios es
- a. Hablador
 - b. Hablante
 - c. Predicado
 - d. Predicador
17. Una persona que tiene un puesto muy bajo en una compañía de construcción
- a. Obrero
 - b. Jefe
 - c. Director
 - d. Programador
18. Un lugar en una casa donde guarda comestibles durante mucho tiempo
- a. Despensa
 - b. Lugar independiente
 - c. Despacho
 - d. Salón

19. Un lugar donde se cuidan de niños

- a. lugar de niños
- b. casa infantil
- c. guardería infantil
- d. escuela

20. Un papel que contiene el coste de mercancías

- a. Fábrica
- b. Factura
- c. Factoría
- d. Fabricación

21. Si sabes escribir a máquina, tú sabes

- a. Maquinaria
- b. Mecánica
- c. Máquinas
- d. Mecanografía

22. Un hombre que sabe cortar y hacer trajes es un

- a. Sabiondo
- b. Hombre de trajes
- c. Sastre
- d. Sabio

23. Cuando hace mucho frío el agua se vuelve

- a. Cooperativa
- b. Congelada
- c. Contenida
- d. Enlatada

24. El hombre que trabaja en una casa y hace todo tipo de trabajo

- a. Empleado
- b. Ejemplar
- c. Empuñador
- d. Un dependiente

Anexo IX: Materiales de Experimentación 6

Experimentación de Descontextualización de Léxico en el Aprendizaje del Español como L/E

Experiment Number 6

Name of Participant _____
Age _____

*your name will not be used for anything, and it will not appear anywhere. It is just in case I have a question so that I'll know to whom I may address the question.

Spanish Level (*circle one*) 2 HONORS / 2 CP

Gender (*circle one*) Male / Female
Date _____

Administered 2 days after experiment number 5 / Administrado 2 días después del experimento número 5.

Test Type: **WORD RECALL & REPRODUCTION:** Students will be tested on their ability to recall to memory and reproduce as many key words as possible to complete the given sentences. Test 3 is used for this experiment, but without the provision of the key words.

Tipo de test: **La Reproducción de las palabras claves.** Los informantes harán este experimento (sin la provisión de las palabras claves) para probar su habilidad de recordar y utilizar las palabras claves para completar frases. Se utilizará el experimento 3 pero sin la provisión de las palabras.

INSTRUCTIONS:

Try to recall to memory the Key Words of our experimentations and use them to fill in the blank spaces appropriately.

1. Tus amigos dicen que tú eres muy _____ porque nunca das tu dinero a nadie.
2. El año pasado hiciste muy malas _____; debes seleccionar solamente buenos amigos siempre.
3. Subimos en el avión cuando recibimos la _____
4. Nuestro país tiene una _____ de inmigración muy estricta.
5. José no es el jefe de la compañía, él es solamente un _____
6. Al pastor de nuestra iglesia también le podemos llamar _____
7. El profesor Ramírez es un _____ porque sabe mucha ciencia y ha estudiado mucho arte.
8. Yo no sé escribir a máquina porque nunca he estudiado _____
9. Debajo de nuestra casa, hay un _____ enorme, y algunas veces tenemos una fiesta allí.
10. No me gusta jugar al fútbol debajo de la lluvia o _____
11. Los edificios muy altos se llaman _____, y Nueva York tiene muchos.
12. Antes de ir al trabajo, muchas madres llevan a sus niños pequeños a una _____

13. Carmen tiene 5 años; vamos a la _____ hoy para comprar un juguete para ella.
14. El _____ de este artículo es muy inteligente; es uno de los mejores periodistas de nuestro país.
15. Cuando hace mucho calor en el verano, siempre ponemos el _____ para tener aire fresco.
16. Francisco es un niño muy _____ por sus padres; siempre le dan todo lo que él quiere, y le permiten hacer todo lo que él quiere, por eso a veces se comporta muy mal.
17. México es el país de mis _____; mis bisabuelos y mis abuelos eran todos de México.
18. Un niño que es desobediente y no presta atención a sus padres se considera _____
19. Mi padre tuvo que pagar una _____ muy grande por la construcción de nuestro nuevo garaje.
20. Aparte de guardar comida en el frigorífico, también podemos guardar muchos tipos de comestibles en la _____ durante muchos meses.
21. Una _____ puede cortar y coser sus vestidos sin la necesidad de ir a una *boutique* para comprarlos.
22. Se obtiene hielo cuando el agua está _____
23. Juan hace todos sus trajes, pantalones y camisas él mismo, porque él es _____ de profesión.
24. En invierno cuando no hace mucho frío, cae _____ en vez de nieve sólida.

25. Ramón no gana mucho dinero, él trabaja en una casa simplemente como un

Anexo X: Materiales de Experimentación 7

Experimentación de Descontextualización de Léxico en el Aprendizaje del Español como L/E

Experiment Number 7

Name of Participant _____ Age _____

*your name will not be used for anything, and it will not appear anywhere. It is just in case I have a question so that I'll know to whom I may address the question.

Spanish Level (*circle one*) 2 HONORS / 2 CP

Gender (*circle one*) Male / Female

Date _____

Administered 6 days after experiment number 6 / Administrado 6 días después del experimento número 6.

Test Type: SENTENCE FORMATION: Students will first give the English definition of the Key Words and then use them to write correct sentences in the target language.

- The sentences must show that you not only know the meaning of the Key Word, but that you do know who to use it within a context.

Tipo de test: Creación de frases: Los informantes darán las definiciones de las palabras claves y luego utilizarán las palabras claves para formular frases propias en español.

- Tus frases deben mostrar que no solamente sabes el significado de la palabra clave, sino que también sabes utilizarla dentro de un contexto.

This experimentation requires two steps.

STEP 1: Write the ENGLISH MEANING of the Key word

STEP 2: Use the Key Word to formulate your own sentence in SPANISH to show that you can use it in a sentence or a phrase.

1. Juguetería = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

2. Tarjeta de embarque = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

3. Redactor = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

4. Predicador = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

5. La guardería infantil = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

6. Rascacielos = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

7. Ventilador = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

8. Congelado/a = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

9. El chubasco = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

10. 10. Aguanieve = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

11. Mecanografía = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

12. Sótano = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

13. Costurera = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

14. Obrero = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

15. Sastre = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

16. Despensa = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

17. Antepasado/s = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

18. Amistades = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

19. Ley = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

20. Rebelde= _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

21. Empleado = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

22. Tacaño = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

23. Erudito = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

24. Mimado = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH

25. Factura = _____

Use the KEY WORD in a sentence in SPANISH
