

# Aprendizaje en L2 de palabras de diferente categoría gramatical: ¿Qué se aprende más rápidamente: el nombre, el adjetivo, el verbo o el adverbio?

Learning second language words of different grammatical categories: which of them are learnt most quickly: nouns, adjectives, verbs, or adverbs?

Alicia San-Mateo-Valdehíta

Universidad Nacional de Educación a Distancia

**RESUMEN.** Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre la incorporación de las diferentes categorías gramaticales (nombre, adjetivo, verbo y adverbio) al léxico mental del aprendiz de L2, dependiendo de la tarea de aprendizaje empleada. 150 estudiantes de español de nivel B1, divididos en tres grupos, practican con una actividad *centrada en la palabra*, que requiere diferente nivel de participación o esfuerzo mental: (1) eligen la definición correspondiente a la palabra estímulo; (2) trabajan con ejemplos que contienen un equivalente semántico de dicha palabra; y (3) escriben oraciones con la palabra estímulo. El análisis de los resultados indica que la categoría que más rápidamente se incorpora es la invariable, es decir, el adverbio; y la que lo hace más lentamente, el nombre, siendo significativa la diferencia entre las puntuaciones de estas dos categorías gramaticales. Por otro lado, la escritura de oraciones es la tarea más eficaz para aprender todas las categorías y, la que menos, la selección de definiciones; si bien, la actividad de escritura solo es significativamente más eficaz cuando se trata de aprender sustantivos, adjetivos y verbos, pero no adverbios.

*Palabras clave:* Aprendizaje de vocabulario, categoría gramatical, actividades centradas en la palabra, nivel de participación o esfuerzo mental.

**ABSTRACT.** This paper presents the results of a research project based on the learning of words of different grammar categories (nouns, adjectives, verbs, and adverbs) in L2, while also considering

---

Data de recepción: 15.04.2014 • Data de aceptación: 28.07.2014.

the learning task. A total of 150 B1 students of Spanish, divided into three groups, carried out some practice with a form-focused activity, involving different levels of involvement load: (1) choosing the appropriate definition of a stimulus word; (2) working with samples that include a semantic equivalent; and (3) writing sentences with a stimulus word. The analysis of the results indicates that adverbs, which are invariable, are learned most quickly whereas the noun is the category that is learned most slowly, with a significant difference between these two categories. Meanwhile, writing sentences is the most useful learning activity for all the four grammar categories, while choosing definitions is the least useful; However, the difference is significant only when nouns, adjectives and verbs are learnt while in the case of adverbs it is not.

*Keywords:* Vocabulary learning, grammar category, form-focused activities, involvement load or mental effort.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la L2, la clasificación de las palabras según su categoría gramatical por parte del aprendiz no ha recibido prácticamente la atención de los investigadores, hecho que contrasta con lo que ocurre en L1 (Zyzik 2009: 147). La conciencia lingüística permite al hablante nativo identificar correctamente la categoría a la que pertenecen las unidades léxicas e incluirlas en el discurso en el contexto apropiado, si bien también es posible que no sea capaz de ponerles la etiqueta correcta o que carezca del conocimiento metalingüístico para hablar de ellas.

Los estudios realizados en L2 relacionados con las clases de palabras se han centrado en el (escaso) conocimiento de la morfología derivativa que tiene el aprendiz (Schmitt y Zimmerman 2002) o en el efecto de la instrucción explícita de los procesos de formación de palabras en el aprendizaje de vocabulario (Morin 2003, 2006; Friedline 2011); en la capacidad del aprendiz de inferir la categoría gramatical de las palabras dependiendo del tipo de proposición en la que se inserta (Watts 2008); en cómo los aprendices cometen errores relacionados con la identificación de la categoría gramatical de las palabras tanto en actividades productivas como en las receptivas (Zyzik 2009; Zyzik y Azevedo 2009); en cómo trabajar la morfología flexiva y los adjetivos en el aula (Salazar García 2009, 2012), o en las dificultades concretas con las que se encuentran y en los aspectos en los que la instrucción explícita resultaría de mayor ayuda para el estudiante de L2 (Sánchez Gutiérrez 2013); pero no se le ha prestado atención a la incorporación de las diferentes categorías gramaticales al lexicón mental del aprendiz de L2: ¿hay alguna categoría que se aprenda antes? o ¿hay algún tipo de ejercicio más eficaz que otro para aprender cada categoría de palabras? —son cuestiones que quedan por responder—.

Es cierto que muchas investigaciones sobre léxico estudian la eficacia de las actividades de aprendizaje. En ellas, las tareas productivas (es decir, las que le exigen

al aprendiz el empleo de la palabra aprendida en un contexto creado por él) destacan como las más útiles: Agustín Llach (2009), Browne (2003), Hulstijn y Laufer (2001), Keating (2008), Kim (2008), Kondo (2007), Laufer (2001, 2003), Pichette, De Serres y Lafontaine (2012), San-Mateo-Valdehíta (2012) y Webb (2005, 2009), entre otros. Si bien, hay investigadores, como Barcroft (2004) y Folse (2006), que piensan que ese tipo de ejercicio dificulta el aprendizaje de nuevos vocablos. Pero, en definitiva, la variable *categoría gramatical* no es estudiada en los trabajos anteriores, de manera que no es posible responder a las preguntas planteadas.

En el ámbito de la L1, concretamente en español, en los trabajos de Matanzo Vicens (1991, 1999) y de Reyes Díaz (1995) sí se estudia qué categoría gramatical —en estos casos, nombre, adjetivo, verbo y adverbio— aprenden antes los nativos. La conclusión de Matanzo Vicens es que se incorporan antes las categorías nominales —es decir, el sustantivo y el adjetivo<sup>1</sup>—, que las categorías verbales: el verbo y el adverbio<sup>2</sup>. Sin embargo, la diferencia entre los promedios alcanzados no es significativa. La investigadora no indica si alguna de las categorías se aprende antes con una tarea de aprendizaje determinada, de las tres que ella pone en práctica.

Por otro lado, en el estudio de Reyes Díaz (1995) —en el que, al igual que en el anterior, se trabaja con el número necesario de contactos con la palabra estímulo—, el nombre, el adjetivo y el adverbio requieren menos exposiciones que el verbo: 7,6, 7,8, 7,9 y 9, respectivamente. La única diferencia significativa es la que se da entre el verbo y el resto de las categorías; las diferencias entre las demás medias no son significativas<sup>3</sup>. Finalmente, cabe señalar que la actividad con la que los participantes necesitaron menos exposiciones a la palabra estímulo para incorporarla fue la redacción de oraciones.

<sup>1</sup> En este trabajo, Matanzo Vicens mide el número de exposiciones necesarias a la palabra para que sea incluida en el lexicón mental; y los resultados son 7 exposiciones en el caso del nombre y 7,2, en el del adjetivo, en el grupo de los alumnos de primer curso de carrera; y 7 exposiciones en las categorías nombre y adjetivo, en el grupo de los alumnos de último curso de carrera.

<sup>2</sup> Para las categorías verbo y adverbio son necesarias 7,9 exposiciones, en el grupo de primer curso; y 7,7 y 7,5 exposiciones, respectivamente, en el de último curso.

<sup>3</sup> El análisis ANOVA indica que entre el verbo y el nombre, el verbo y el adjetivo, y el verbo y el adverbio, el p-valor es menor de 0,05; de ahí que, en un nivel de confianza del 95%, la diferencia sea significativa: la diferencia entre el verbo y el nombre es  $t(253) = -9,16$   $p = 0,000$ ; entre el verbo y el adjetivo,  $t(253) = 7,84$   $p = 0,000$ ; entre el verbo y el adverbio,  $t(253) = 4,79$   $p = 0,000$ . Sin embargo, las diferencias entre el nombre, el adjetivo y el adverbio no son significativas, pues el p-valor es mayor de 0,05: la diferencia entre el nombre y el adjetivo es  $t(253) = -0,77$   $p = 0,442$ ; entre el nombre y el adverbio,  $t(253) = -1,37$   $p = 0,173$ ; y entre el adjetivo y el adverbio,  $t(253) = -0,89$   $p = 0,373$  (Reyes Díaz 1995: 100-101).

Ya en el terreno de la L2, en el estudio piloto de esta investigación (San-Mateo-Valdehíta 2005), en el que también se trabaja con el número de exposiciones necesarias, el adverbio es la categoría que menos exposiciones requiere (4,3), seguido del nombre (4,4), del adjetivo (4,7) y, por último, del verbo (4,8); por lo tanto, la categoría gramatical invariable (el adverbio) es la que los aprendices de L2 incorporaron más rápidamente, mientras que la que posee más accidentes morfológicos (el verbo) fue la de más lento aprendizaje. Por otra parte, la actividad que parece más eficaz es la selección de definiciones. Pero, puesto que se trata de un experimento piloto, cuyo objetivo era ratificar las variables y comprobar si la metodología empleada era la más adecuada, que fue realizado con un número reducido de informantes (23, en concreto), no se pueden extrapolar los resultados obtenidos. La aportación, por lo tanto, del estudio que ahora presentamos aquí es tratar de corroborar la validez de los hallazgos antes mencionados con un número mayor de informantes.

En cuanto a las tareas de aprendizaje que empleamos en nuestra investigación, hay que decir que las tres se centran en la palabra (*form-focused activities*), frente a las que dirigen la atención del aprendiz al contenido mismo del mensaje —*focus on meaning*<sup>4</sup>—, como la lectura extensiva, por ejemplo; y, ya que la unidad léxica no es un medio para realizar una actividad comunicativa o de lengua auténtica (en cuyo caso sería una tarea con la atención hacia la forma —*Focus on Form (FonF)*—), podemos clasificarlas como actividades centradas en las formas [*Focus on FormS (FonFs)*]. Ambos ejercicios centrados en las palabras en sí mismas —ya sea en la forma o en las formas— resultan ser muy eficaces para el aprendizaje de nuevas palabras en L2 (Laufer 2006: 162).

Las tres actividades utilizadas en el estudio le exigen al aprendiz un grado de esfuerzo mental diferente (*nivel de participación* o *involvement load*); y según la escala establecida por Hulstijn y Laufer (2001), con la que podemos graduar la

<sup>4</sup> Los conceptos de atención al significado (*focus on meaning*) y de atención a la forma (*focus on form* o *Focus on Form*) proceden de los modelos interaccionistas y comunicativos de enseñanza de lenguas. El principio en el que se basan las actividades centradas en el significado es el uso real de la lengua, la interacción y la comunicación interpersonal, en las que el hablante centra su atención en el sentido de los enunciados y emplea todos los recursos y estrategias que tiene a su disposición para lograr su objetivo de comunicación. En las últimas décadas del XX, se vio la necesidad de acompañar esas actividades con otras más relacionadas con la manipulación de las unidades y estructuras lingüísticas (*Focus on Form*), con el fin de evitar la fosilización de errores y el estancamiento del nivel de competencia conseguido; teniendo siempre en cuenta que se trata de un procedimiento complementario al uso real de la lengua (s. v. *Atención al significado* y *Atención a la forma*, en el *Diccionario de términos clave de ELE*). Por otro lado, existe otro tipo de tareas centradas en las formas (*Focus on FormS*) (Long 1991), que son aquellas en las que se trabajan secuencias lingüísticas aisladas sin que exista un objetivo comunicativo concreto. Esta distinción que, inicialmente se aplicó a la gramática, ha sido adaptada al aprendizaje de vocabulario.

profundidad de análisis y el esfuerzo necesario para realizar cada tarea, de mayor a menor esfuerzo, se ordenan así: (1) escribir una oración con la palabra estímulo que responda a una pregunta planteada y demuestre que se conoce el significado de dicha palabra; (2) seleccionar el ejemplo en el que se emplea correctamente un equivalente semántico de la palabra estímulo dada; y (3) seleccionar la definición que corresponda a la palabra estímulo. Según la hipótesis del nivel de participación (*involvement load hypothesis*), de Hulstijn y Laufer (2001: 539-558), mayor esfuerzo conlleva mayor retención; de manera que, en nuestro caso, la actividad con la cual el aprendiz de L2 debería retener un mayor número de palabras es la de escritura, y con la que menos, la selección de definiciones. Y así lo confirman los resultados obtenidos (San-Mateo-Valdehita 2012: 243-247, 2013: 27-28). Partiendo de ese punto, en este trabajo nos centraremos en analizar si las palabras de diferentes categorías gramaticales se aprenden con unas actividades antes que con otras.

En primer lugar, dedicaremos una sección a presentar los objetivos y las preguntas de investigación de este estudio (§ 2). Después, explicaremos la metodología; es decir, la descripción de los participantes (§ 3.1), de las variables de estudio (§ 3.2), de los materiales de trabajo (§ 3.3), del procedimiento (§ 3.4) y de los criterios de corrección del postest (§ 3.5). El cuarto apartado está dedicado a la presentación de los resultados obtenidos (§ 4). Y, por último, expondremos el análisis de dichos resultados y las conclusiones (§ 5) que se desprenden.

## 2. OBJETIVOS

En este trabajo nos proponemos estudiar qué tipo de palabra según su categoría gramatical (nombre, adjetivo, verbo o adverbio) incorpora antes al léxico mental el aprendiz de L2. Para delimitar las categorías gramaticales de las palabras, hemos seguido la perspectiva académica (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2010). El sustantivo, desde el punto de vista morfológico, se caracteriza por la variación de género y número; sintácticamente, puede desempeñar diferentes funciones; entre ellas, la de sujeto, complemento directo e indirecto, término de preposición, etc.; y, por último, desde el punto de vista semántico, hace referencia a entidades de diversa naturaleza y condición (2010: 209). En nuestro experimento se incluyen solo nombres comunes o apelativos —quedan fuera, por lo tanto, los nombres propios—, que designan a todos los individuos de una clase; y que se pueden clasificar, a su vez, en contables y no contables; individuales y colectivos; en abstractos y concretos; y también en argumentales, eventivos, cuantificativos y clasificativos (2010: 209-211).

El adjetivo se caracteriza formalmente por concordar con el sustantivo y funcionar como modificador de este aportándole propiedades o cualidades, en un sentido amplio. En un sentido laxo, pueden considerarse también adjetivos los determinativos; es decir, aquellos que introducen el grupo nominal y lo delimitan especificando a qué entidades hace referencia, como los demostrativos, posesivos, indefinidos o numerales (2010: 235-236). En nuestro experimento emplearemos solo adjetivos calificativos.

En el caso de la categoría verbal, se trata de palabras que pueden tener variación de persona, número, tiempo, modo y aspecto (s. v. *verbo*, *DRAE*). Sin duda, la categoría más heterogénea la forman los adverbios; morfológicamente, se caracterizan por ser palabras invariables —carecen, por lo tanto, de flexión—, y sintácticamente, por poder modificar a grupos sintácticos pertenecientes a diferentes categorías, tales como verbos, adjetivos y otros adverbios. Sin embargo, dentro de esta categoría se establecen subclases con propiedades muy diferentes. Así, teniendo en cuenta la estructura morfológica, es posible hablar de adverbios simples y de adverbios formados por algún recurso morfológico; según el significado, hay adverbios de cantidad, de tiempo, de manera, de negación y de duda; si nos fijamos en su naturaleza gramatical, distinguiremos entre adverbios gramaticales y léxicos; y, según la incidencia sintáctica, hay adverbios argumentales, atributivos y adjuntos (2010: 575-578). En este estudio, nos centraremos en los simples de naturaleza léxica, que indican manera y funcionan como adjuntos.

El segundo aspecto que estudiaremos es si el tipo de ejercicio empleado para aprender nuevos vocablos facilita más el aprendizaje de alguna de las clases de palabras antes mencionadas; es decir, analizaremos también con qué tarea se aprenden antes los nombres, los adjetivos, los verbos y los adverbios (de las subclases arriba indicadas). En este sentido, los objetivos de nuestro experimento son estudiar si la categoría gramatical de las palabras condiciona la eficacia de diferentes tipos de ejercicios empleados para aprenderlas, y examinar el número de aciertos en cada categoría gramatical, según la tarea de aprendizaje llevada a cabo, para comprobar si alguna de estas tareas facilita el proceso más que las otras.

Las preguntas que intentaremos responder para conseguir estos objetivos son las siguientes:

(1) ¿Qué categoría gramatical (nombre, adjetivo, verbo o adverbio) se incorpora antes al léxico mental del aprendiz de una L2?

(2) Los nombres, ¿se aprenden antes con la selección de definiciones o de ejemplos, o con la redacción de oraciones?

(3) Los adjetivos, ¿se aprenden antes con la selección de definiciones o de ejemplos, o con la redacción de oraciones?

(4) Los verbos, ¿se aprenden antes con la selección de definiciones o de ejemplos, o con la redacción de oraciones?

(5) Los adverbios, ¿se aprenden antes con la selección de definiciones o de ejemplos, o con la redacción de oraciones?

Finalmente, es importante señalar que este experimento es, en gran medida, una réplica de los realizados en el ámbito de la L1 (español) por Matanzo Vicens (1991, 1999) en Puerto Rico —repetido, a su vez, por Reyes Díaz (1995) en Las Palmas de Gran Canaria—. De estos trabajos se han tomado los materiales (§ 3.3) y las variables de estudio (§ 3.2), como explicaremos en los siguientes apartados. El punto de partida de nuestro estudio son esas investigaciones, y uno de los objetivos principales es poder comparar nuestros resultados con los obtenidos previamente en L1, para comprobar si existen similitudes en el aprendizaje de las categorías gramaticales y en el empleo de diferentes actividades de instrucción, utilizando las mismas palabras estímulo y los mismos tipos de ejercicios. Con el fin de que esta comparación sea posible, hemos seguido las pautas de los trabajos precedentes.

### 3. METODOLOGÍA

En este experimento se compara el efecto cognitivo a corto plazo de tres tipos de actividades de aprendizaje de vocabulario, centradas en la palabra, que se utilizan con frecuencia en la enseñanza de L2: (1) la selección de definiciones, (2) la selección de ejemplos, y (3) la redacción de oraciones, y que le exigen al aprendiz diferente nivel de esfuerzo mental. En el pretest los informantes realizan ejercicios de uno de estos tres tipos con el fin de aprender las diez palabras estímulo, y en el postest se comprueba el número de palabras que pueden recordar. Las palabras estímulo pertenecen a cuatro categorías gramaticales diferentes (nombre, adjetivo, verbo y adverbio), de manera que la categoría gramatical es una variable de estudio y es en la que aquí nos centraremos.

#### 3.1. Participantes

La muestra de este estudio está constituida por 150 estudiantes de español como L2, 117 mujeres y 33 hombres, cuya lengua materna es el inglés, que tienen entre 19 y 21 años, y que estudian en la Universidad de Vanderbilt (Nashville, Tennessee, Estados Unidos) su tercer o cuarto año de carrera. El nivel de español es similar en todos ellos: intermedio o nivel B1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)* (Consejo de Europa

2002), ya que para participar en el programa de estudios en el extranjero (en Madrid), en el que se encuentran en el momento de realizar el experimento, se les exige dicho nivel de conocimientos. De esta manera nos aseguramos de que todos entienden las instrucciones y los materiales empleados. Así pues, se trata de un grupo de informantes muy homogéneo, en el que las variables L1, edad y nivel de L2 quedan neutralizadas y no constituyen, por lo tanto, variables de estudio.

### 3.2. Variables de estudio

La variable independiente de esta investigación es la actividad de aprendizaje con la que practican los sujetos para aprender las diez palabras propuestas. Hemos utilizado tres tareas: (1) la selección de definiciones, (2) la selección de ejemplos y (3) la redacción de oraciones. Los 150 participantes son distribuidos aleatoriamente en tres grupos de trabajo y a cada uno de ellos se le asigna una de las actividades de instrucción: en el pretest, 47 sujetos trabajan con la selección de definiciones, 51, con la de ejemplos, y 52 informantes, con la escritura de oraciones.

Como cada subgrupo se entrena con una clase de ejercicio, veremos si este entrenamiento ejerce algún efecto en la variable dependiente, que es el número de palabras que consiguen retener en la memoria y que queda reflejado en el postest que realizan tras el entrenamiento, y que incluye actividades de los tres tipos empleados en el pretest. La homogeneidad de los tres subgrupos de sujetos permite comparar los resultados obtenidos por cada uno sin que se desvirtúen. No sería viable que un mismo informante, en una única sesión, trabajara con los tres tipos de entrenamiento y, en cada uno, con diez palabras diferentes, para poder así medir el efecto cognitivo del ejercicio, ya que el número de vocablos que un estudiante es capaz de incorporar en una sesión de trabajo oscila entre ocho y doce (Martín Martín 1999: 159).

A su vez, estudiaremos la puntuación obtenida en cada categoría gramatical de palabras (nombre, adjetivo, verbo y adverbio), y así comprobaremos cuál de ellas se incorpora al lexicón mental con mayor facilidad y si el tipo de tarea de entrenamiento (selección de definiciones o de ejemplos, y escritura de oraciones) incide en dicho aprendizaje; es decir, sabremos si el nombre, el adjetivo, el verbo y el adverbio se aprenden antes seleccionando su significado entre tres definiciones o tres ejemplos propuestos, o utilizándolos en una oración que responda a la pregunta planteada.

### 3.3. Materiales

Los materiales empleados en este experimento han sido seleccionados y adaptados del trabajo de Matanzo Vicens (1991: 94-111), que realizó en Puerto Rico con



hablantes de español como L1 y que, posteriormente, en el estudio piloto con estudiantes de español como L2 (San-Mateo-Valdehita 2005: 106, 109-113; San-Mateo-Valdehita y Andión Herrero 2012: 79-81), confirmamos que eran adecuados. Son un cuestionario, un diccionario, un pretest y un postest.

En primer lugar, utilizamos un cuestionario para recopilar la información personal de los sujetos (véase en San-Mateo-Valdehita y Andión Herrero 2012: 90): el sexo, la edad, la L1, cuántos años llevan estudiando la L2, el nivel, dónde la han estudiado, etc.; datos que nos permiten analizar la muestra. Estos cuestionarios son anónimos: a cada uno se le asigna un código que permite identificarlo y asegura la confidencialidad de los datos aportados por los informantes.

El diccionario consta de veinte palabras bisílabas de seis letras y sin tilde, para evitar la variación fonológica no controlada, y ordenadas alfabéticamente. Todas ellas, al igual que sus definiciones, han sido seleccionadas del diccionario de cincuenta palabras creado por Matanzo Vicens (1991: 94-96), en el que treinta son palabras de baja frecuencia (*baltra, cercha, cernir, densar, doncel, dorsal, drenar, dúctil, fardel, fauces, filial, fragor, gestar, juglar, lacrar, legión, mentón, mentor, monjil, nuncio, pactar, plagar, plagio, rapaz, ristra, sanear, sitial, talión, tropel y viable*) y las veinte restantes, pseudopalabras (*barmil, bradel, casdel, cienge, dornier, faulez, fleine, geirol, leiver, luenda, pentil, pronfe, salgor, sostro, tarjal, teifor, trelfa, trilen, zulvar y zumbre*); es decir, estas últimas son palabras inventadas siguiendo los esquemas fonológicos del español: doce son agudas y ocho llanas, y ninguna lleva tilde; diez son sustantivos; cuatro, verbos; cinco, adjetivos y una, adverbio, según la proporción de categorías establecidas en el *Léxico Básico de Puerto Rico*, realizado por Amparo Morales en 1986. A cada una se le asignó al azar un significado extraído del *Diccionario* de la Real Academia Española, teniendo en cuenta la categoría gramatical de la pseudopalabra; es decir, p. ej., al verbo *leiver* se le asignó la definición de otro verbo; en este caso, *advertir*.

En nuestro diccionario las palabras estímulo son cuatro llanas y seis agudas: *barmil, casdel, cienge, leiver, sostro, tarjal, teifor, trelfa, trilen* y *zulvar*; y las otras diez, las palabras distractoras, son seis llanas y cuatro agudas: *baltra, fauces, filial, juglar, lacrar, nuncio, plagar, plagio, ristra* y *viable*; todas ellas son de baja frecuencia, si bien, esta no es la misma en todos los casos; hay algunas menos frecuentes que otras: en la lista de frecuencias del *Corpus de referencia del español actual (CREA)*, conjunto de más de ciento sesenta millones de formas, *baltra* aparece en la posición 162 982, lo que demuestra su bajo índice de uso; *lacrar* (en concreto, *lacrado*) ocupa la posición 64 060 en dicho corpus; *ristra*, la 50 551; *juglar*, la 49 180 (y *juglares*, la 44 109); alrededor de la posición 25 000 se encuentran: *fauces*, en la 25 345; *plagio*,

en la 23 360; *plagar* (*plagado*) en la 23 317; y *nuncio*, en la 21 805. Sin embargo, hay dos palabras mucho más frecuentes: *filial*, que está en la posición 7542 y *viable*, en la 9675. En cualquier caso, ninguna de ellas está entre las 7000 primeras posiciones.

Por otro lado, como hemos dicho antes, las palabras estímulo se crearon siguiendo los esquemas fonológicos del español; sin embargo, la distribución de la frecuencia de las estructuras silábicas no se corresponde con la del español oral (véase la tabla 1). La sílaba más frecuente en español es CV (consonante + vocal), en cambio en nuestro diccionario la estructura silábica más empleada es CVC (consonante + vocal + consonante), tanto en las palabras reales como en las pseudopalabras. Esto se debe al propósito de que todas fueran palabras bisílabas de seis letras.

	.CV.	.CVC.	.V.	.VC.	.CVV.	.CVVC.	.CCV.	.CCVC.
Moreno Sandoval <i>et al.</i> (2006)	51,35	18,03	10,75	8,6	3,37	3,31	2,96	0,88
Pseudopalabras	10	60			10	5	10	5
Palabras	15	25			20	5	25	10

Tabla 1. Distribución de frecuencias por tipos de sílaba en un corpus del español oral (Moreno Sandoval *et al.* 2006) y en el diccionario de este estudio

En el diccionario, al lado de cada palabra, se indica su categoría gramatical y un sinónimo o una definición en la L2. De las palabras de baja frecuencia, cinco son nombres (*baltra*, *fauces*, *nuncio*, *plagio* y *ristra*); tres, adjetivos (*filial*, *juglar* y *viable*) y dos, verbos (*lacrar* y *plagar*); y de las pseudopalabras, cuatro son nombres (*cienge*, *sostro*, *trelfa* y *trilen*) —todos ellos, comunes, pero pertenecientes a clases diferentes: colectivo (*cienge*), no contable y abstracto (*trelfa*), contable (*trilen*, *sostro*)—; tres, adjetivos calificativos (*barmil*, *casdel* y *teifor*); dos, verbos transitivos (*leiver* y *zulvar*); y una, un adverbio léxico simple, de manera, que funciona como adjunto (*tarjal*) —se trata, en todos los casos, de ejemplos representativos de cada categoría, si bien no se incluyen elementos de todas las subclases, pues la cantidad de estímulos sería demasiado numerosa—. Como indicamos antes, el número de palabras del diccionario se ha reducido a veinte: diez de baja frecuencia y diez palabras estímulo; ya que cuando se trata de una L2, se ha llegado a la conclusión de que un estudiante incorpora, como máximo, doce palabras en una sesión (Martín Martín 1999: 159); con lo cual —aunque quisiéramos ampliar las categorías gramaticales, la cantidad de palabras pertenecientes a cada una de ellas o incluso incluir unidades léxicas que fueran más allá de la palabra— no sería viable aumentar el número de vocablos que queremos que los sujetos aprendan en una sola clase de L2.

Por otra parte, mantenemos la proporción del número de palabras de cada una de las categorías gramaticales que utilizó Matanzo Vicens (1991: 51-52, 94-96), basándose en el léxico básico de Puerto Rico [y que después igualmente aplicó Reyes Díaz en Las Palmas de Gran Canaria (1995)]. De manera que el número total de sustantivos es nueve; el de adjetivos, seis; el de verbos, cuatro y el de adverbios, uno. Esta asimetría se justifica por la proporción del uso de las categorías gramaticales que existe en español, como se puede comprobar también en otros estudios de disponibilidad léxica más recientes (Guerra Salas y Gómez Sánchez 2003), además del empleado por Matanzo Vicens (1991); y tampoco se puede olvidar que el número máximo de unidades en experimentos de este tipo con estudiantes de una L2 está condicionado por la propia situación de aprendizaje y las características del sujeto.

Las definiciones han sido adaptadas del diccionario de Matanzo Vicens (1991: 94-96) al contexto de la enseñanza del español como segunda lengua y al nivel de los estudiantes, y modificadas para que todas tengan una longitud similar. Así, p. ej., la definición de *fauces* pasa de ser “Parte posterior de la boca de los mamíferos, que se extiende desde el velo del paladar hasta el principio del esófago” a simplemente “Parte posterior de la boca de los mamíferos”; o la de *barmil*, de “Dícese de la cuestión muy reñida y que ocasiona discusiones” a “Se dice del asunto muy problemático y que provoca discusiones”.

El hecho de trabajar con pseudopalabras nos permite descartar la posibilidad de que algún informante las conozca y eliminamos toda posible transferencia de otras formas de cualquier lengua que los participantes manejen; de modo que podemos estudiar sin interferencia alguna el efecto cognitivo y la eficacia de las actividades de entrenamiento. De ahí que usar pseudopalabras aumente la validez interna del experimento, pues el investigador controla totalmente la significatividad de las mismas, al no haber tenido el sujeto un contacto anterior con ellas (Nation 2000: 7). Otra ventaja, según Webb (2005: 37), es que no es necesario realizar cuestionarios previos<sup>5</sup> para asegurarnos de que son palabras desconocidas para todos los informantes.

<sup>5</sup> Esta es una práctica muy extendida cuando los investigadores optan por emplear palabras de baja frecuencia como palabras estímulo, para así evitar la distorsión que provocaría en los resultados el hecho de que los sujetos hubieran tenido contacto con ellas antes de realizar el experimento. Esta forma de proceder, tal y como dice Hulstijn (2003: 370), tiene dos desventajas; por una parte, puede que las respuestas de los sujetos no sean fiables; es decir, que quizá digan que no las conocían y realmente sí hubieran tenido contacto con ellas —aunque no sean conscientes de ello—; y, por otra, es posible que los análisis estadísticos pierdan validez al tener que eliminar los datos de las palabras que los sujetos afirmen conocer. Webb (2005: 37) añade otro inconveniente: como las palabras poco frecuentes no suelen aparecer junto a las frecuentes en textos reales, es difícil seleccionar material auténtico para realizar los experimentos.

La desventaja de emplear pseudopalabras es que, obviamente, al sujeto no le sirven para ampliar su vocabulario de la L2. Para minimizar este inconveniente las demás unidades léxicas que forman la lista o diccionario empleado en el estudio sí que existen en español, de manera que el aprendiz también entrará en contacto con vocablos reales. Tampoco hay que olvidar que, como el experimento se realiza solo en una sesión, es poco probable que las pseudopalabras lleguen a fijarse permanentemente en la memoria a largo plazo.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que existen diferencias entre cómo se procesan las palabras y las pseudopalabras. Según el trabajo de Newman y Twieg (2001: 44), en el que utilizan la resonancia magnética funcional para analizar el procesamiento auditivo de palabras y pseudopalabras, se produce una mayor activación en el giro temporal posterior superior y en la región inferior parietal del cerebro con estas últimas. Greene (2004: 259) estudia lo que él llama el *pseudoword effect*; es decir, que con las pseudopalabras y las palabras de muy baja frecuencia que el hablante no conoce la tasa de aciertos es mayor en los ejercicios de reconocimiento (idea que apoya la investigación de Joordens, Ozubko y Niewiadomski 2008: 389). En nuestro estudio, como las palabras reales son también de baja frecuencia, el efecto será el mismo que con las pseudopalabras; con lo cual, aquí este efecto no puede ser determinante.

Las actividades incluidas en el pretest y en el postest son similares. En las de selección de definiciones, los sujetos deben escribir la palabra estímulo al lado de la definición que le corresponde, como vemos en el siguiente ejemplo:

Escribe la palabra **TRELFA** al lado de la definición que le corresponda:

- \_\_\_\_\_ 1. Parte posterior de la boca de los mamíferos.
- \_\_\_\_\_ 2. Vientre, panza.
- \_\_\_\_\_ 3. Desorientación.
- \_\_\_\_\_ 4. Súplica, demanda, ruego.

En la actividad de selección de ejemplos, hay que escribirla al lado de la oración en la que se incluye un equivalente semántico de la palabra estímulo —*trelfa*, en este caso—:

Escribe la palabra **TRELFA** al lado del ejemplo que le corresponda:

- \_\_\_\_\_ 1. El comunismo es el ideal que une a los miembros del Partido Comunista.
- \_\_\_\_\_ 2. Mientras esperaba el resultado del examen experimentó un sentimiento de agitación y de intranquilidad.
- \_\_\_\_\_ 3. El culpable del asesinato cumplió una extensa condena.
- \_\_\_\_\_ 4. El joven sintió que caminaba sin rumbo fijo.

Y, en el ejercicio de escritura, tienen que responder a la pregunta planteada con una oración completa que incluya la palabra estímulo y que demuestre que conocen su significado:

Contesta a la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra indicada EN MAYÚSCULAS y **negrita** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: *Cuando llegaste a Madrid por primera vez, ¿sentiste **TRELFA**? Explicalo.*

Del pretest, que consta de diez preguntas, hay tres modelos —uno para cada grupo de participantes—: en cada uno de ellos se trabaja con un tipo de tarea. El postest, en cambio, es para todos igual: tiene tres secciones (una por tipo de actividad), con diez preguntas cada una.

### 3.4. Procedimiento

Los datos se recogen de nueve grupos de alumnos, en la clase de la asignatura *Gramática española*, del curso intensivo al que asisten los participantes, en el programa de estudios en el extranjero de su universidad; y los ejercicios se plantean como una actividad más de clase.

La sesión se inicia repartiendo el cuestionario para que lo rellenen con la información personal, y se explica que van a participar en un estudio relacionado con el aprendizaje y la enseñanza de L2, pero sin decir que el propósito de los ejercicios es la ampliación del vocabulario ni que las palabras estímulo son pseudopalabras (una vez finalizado, sí se les explica). Así que se trata de aprendizaje no intencional, ya que los participantes no intentarán deliberadamente retener los vocablos con los que van a trabajar.

La mecánica del experimento es la siguiente: primero, se divide a los alumnos, aleatoriamente, en tres grupos, y cada uno de ellos, en el pretest, trabajará con una actividad: la selección de definiciones, la selección de ejemplos o la escritura de oraciones. Se reparte el diccionario y se leen en voz alta las palabras y sus definiciones. Después, comienza la fase de entrenamiento, que se compone de dos series de actividades: en la primera, los sujetos pueden consultar el diccionario; en la segunda, no. En ambas, disponen de 45 segundos para completar cada uno de los diez ítems; y, transcurrido ese tiempo, se indica como retroalimentación cuál es la definición correcta de la palabra con la que se está trabajando (nótese que, aunque cada grupo realiza un tipo de actividad, todos trabajan con las palabras en el mismo orden). Finalmente, deben completar el postest durante 15 minutos; en él demostrarán su conocimiento de las diez palabras estímulo en los tres tipos de ejercicios.

### 3.5. Corrección

La corrección del postest se ha efectuado de la siguiente manera: cada respuesta correcta cuenta un punto; la incorrecta o la que se deja en blanco, cero. Este sistema de puntuación es habitual en experimentos de este tipo; p. ej., en Hulstijn y Laufer (2001) y Laufer (2001, 2003), en el postest en el que los sujetos deben traducir las palabras estímulo, puntúan cero tanto los vocablos que quedan sin traducir, los que son traducidos erróneamente o los conocidos con anterioridad (en este caso no se trabaja con pseudopalabras)<sup>6</sup>. En todos estos estudios se practica una evaluación de resultados, no del proceso; así que, aunque se responda a la cuestión, si la respuesta no es correcta, no se valora de diferente manera el esfuerzo realizado al contestarla y el hecho de no realizar esfuerzo alguno y dejarla en blanco.

En el caso de las tareas de selección solo una de las respuestas es correcta, por lo que la corrección es automática. Para el ejercicio de redacción, hemos establecido una serie de criterios basados en la experiencia del estudio piloto (San-Mateo-Valdehíta 2005), con el fin de que la corrección sea lo más objetiva posible, ya que se trata de interpretar si en la oración que se da como respuesta queda demostrado que el sujeto conoce el significado de la palabra estímulo. No es nuestro objetivo medir el conocimiento del comportamiento sintáctico o gramatical de las unidades léxicas —para un estudio de esta clase, véanse los trabajos de Webb (2005, 2009)—, sino solamente el conocimiento de su significado, de ahí los criterios de corrección establecidos.

En la corrección de las oraciones, los errores ortográficos, morfológicos y sintácticos, como, p. ej., el que se comete aquí al asignar el género incorrecto a *calle*, “Sí, no conocía los calles” (22\_O), no se tienen en cuenta ni penalizan de manera alguna; y, aunque en las instrucciones se pide explícitamente que se incluya la palabra estímulo en la respuesta, se acepta como válida si queda claro que se conoce el significado o se utiliza un sinónimo de la palabra estímulo —lo cual entendemos que está justificado porque en la pregunta se inserta dicha palabra, de manera que no usarla en la respuesta es, en parte, el comportamiento habitual de los hablantes nativos, en su afán por evitar la repetición—; p. ej., a la pregunta: “Cuando llegaste a Madrid por primera vez, ¿sentiste **TRELF**A? Explícalo”, una de las participantes responde: “Sí. Me sentí desorientada porque no sabía adonde necesitaba ir” (22\_E) —utiliza *desorientada* por *trelfa*— y otro dice simplemente: “Sí, porque no conozco a nadie” (20\_D).

<sup>6</sup> Véanse también, entre otros, Agustín Llach (2009), Folse (2006), Keating (2008) y Webb (2005, 2009), los cuales puntúan de igual manera respuestas incorrectas y respuestas en blanco.

Los resultados obtenidos en el postest han sido introducidos en el programa SPSS-Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics 19) para realizar, primero, el análisis estadístico descriptivo y calcular las medias aritméticas, la desviación típica o estándar y el error típico. El promedio de aciertos se ha calculado por alumno, por actividad de entrenamiento (selección de definiciones, selección de ejemplos y redacción de oraciones) y teniendo en cuenta la variable *categoría gramatical* de las palabras estímulo (nombre, adjetivo, verbo y adverbio). Después, con el objetivo de comprobar si la diferencia entre estos promedios es significativa, hemos aplicado las pruebas estadísticas necesarias; en concreto, el análisis de varianza o ANOVA, que es la prueba que nos permite acreditar la significación estadística de la diferencia entre medias de más de dos muestras o subgrupos; es decir, saber si la diferencia entre los resultados obtenidos por varios subgrupos es significativa desde el punto de vista estadístico<sup>7</sup>. Y, una vez que se ha determinado que la diferencia es significativa, se aplican los procedimientos *post hoc* de comparaciones múltiples<sup>8</sup> para determinar entre qué pares de los grupos establecidos por la variable que estamos analizando la diferencia de medias es significativa.

#### 4. RESULTADOS

El primer resultado que obtenemos es el número de palabras que los participantes recuerdan —es decir, el promedio total de aciertos en el postest— y vemos que es 8,16 sobre 10 puntos [ $n = 150$ ; desviación estándar (a partir de ahora, DE): 1,64; error típico (ET): 1,34]; una cifra elevada que indica que las tres actividades de entrenamiento son eficaces para ayudar al aprendiz de L2 a incorporar nuevas palabras al lexicon mental (San-Mateo-Valdehita 2012: 235, 2013: 29).

Por otro lado, se confirma que la actividad de escritura es la más eficaz: el promedio de aciertos es 8,77 ( $n = 52$ ; DE: 1,46; ET: 0,12); frente a 8,10 ( $n = 51$ ; DE: 2,2;

<sup>7</sup> En el análisis de varianza o ANOVA, la probabilidad de la F de Snedecor indica si la diferencia entre las medias es significativa. El margen de confianza que se suele utilizar es el 95%; o, lo que es lo mismo, se asume hasta un 5% de error (si bien, hasta un nivel del 90% es un margen de confianza elevado). Así que si la probabilidad es igual o menor que 0,05 se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias; es decir, se acepta la hipótesis alternativa de que la diferencia de medias es significativa, pues se debe a otra razón que no es el azar —que será precisamente la variable que estamos analizando—, y se continúa con el análisis.

<sup>8</sup> Las pruebas de Scheffé, Bonferroni y Tukey, en el caso de varianzas iguales, y las T2 de Tamhane, T3 de Dunnett, Games-Howell y C de Dunnett, cuando son varianzas desiguales, son diferentes pruebas que señalan dónde se produce la diferencia significativa; es decir, qué variantes de la variable funcionan como factor diferenciador.

ET: 0,18), de los sujetos que se han entrenado seleccionando ejemplos, y, por último, 7,54 ( $n = 47$ ; DE: 2,34; ET: 0,2), en el grupo que ha seleccionado definiciones. La diferencia entre los que han trabajado con las oraciones y con las definiciones es significativa con un nivel de confianza del 95%, según el análisis de varianza o ANOVA [ $F(2, 147) = 7,631$   $p = 0,001$ ] y las pruebas *post hoc* (Scheffé) ( $p = 0,001$ )<sup>9</sup> (San-Mateo-Valdehíta 2012: 243-247, 2013: 28). Por lo tanto, la actividad de instrucción implica resultados significativamente diferentes, desde el punto de vista estadístico, y la redacción de oraciones es un ejercicio más eficaz que el trabajo con definiciones a la hora de ampliar el vocabulario en L2.

Ahora bien, nuestro objetivo aquí es estudiar la posible relación entre la dificultad o facilidad de incorporar una palabra, ya sea, p. ej., por la variedad de accidentes morfológicos de la palabra o por sus posibilidades combinatorias, según su categoría gramatical, y la tarea de aprendizaje practicada. Para ello, a continuación, presentamos los promedios de las puntuaciones obtenidas aislando la variable *categoría gramatical*, y estudiaremos con qué ejercicio: (1) la selección de definiciones, (2) la selección de ejemplos y (3) la redacción de oraciones se aprenden más rápidamente los nombres, los adjetivos, los verbos y los adverbios.

En primer lugar, hemos transformado el número de aciertos obtenido por cada informante según la categoría gramatical de las palabras estímulo al sistema decimal (es decir, sobre 10) (véase la tabla 2) para así poder comparar los promedios, ya que, el número de palabras no es el mismo en las cuatro categorías: hay cuatro nombres, tres adjetivos, dos verbos y un adverbio.

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Nombre	150	7,93	1,66	0,14
Adjetivo	150	8,28	1,99	0,16
Verbo	150	8,23	2,24	0,18
Adverbio	150	8,53	2,23	0,18

Tabla 2. Promedio de aciertos según la variable *categoría gramatical*

En la tabla 2, observamos que la categoría gramatical en la que se ha dado el mayor número de aciertos es precisamente la única invariable; es decir, el adverbio

<sup>9</sup> Según el análisis de varianza, la probabilidad de la F de Snedecor es inferior a 0,05:  $F(2, 147) = 7,631$   $p = 0,001$ , así que es posible rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias y aplicar las pruebas *post hoc*, para saber entre qué grupos se establece la diferencia. La prueba de Scheffé confirma que la diferencia entre dos subgrupos es significativa con un margen de confianza del 95%, ya que la probabilidad es también inferior a 0,05:  $p = 0,001$ .



(8,53). El nombre, por el contrario, es la categoría en la que se han obtenido menos aciertos: 7,93. Los resultados en las otras dos categorías son muy similares: 8,28 (adjetivo) y 8,23 (verbo).

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	27,784	3	9,261	2,215	<b>,085</b>
Intra-grupos	2492,040	596	4,181		
Total	2519,824	599			

Tabla 3. Resultados del ANOVA para la variable *categoría gramatical*

El análisis de varianza (tabla 3) indica que la diferencia de medias no es significativa en un nivel de confianza del 95%, pero sí lo es en un nivel del 91% [F (3, 596) = 2,215 p = 0,085], que sigue siendo un margen de confianza elevado. Por lo tanto, aplicaremos los procedimientos de comparaciones múltiples para determinar entre qué pares se establecen diferencias significativas.

La prueba de Scheffé determina que, en un nivel de confianza del 91% (las pruebas de Bonferroni y Tukey, que son menos conservadoras que la de Scheffé, elevan el índice de confianza al 93%), la diferencia entre los aciertos en las categorías nombre y adverbio es significativa, tal y como muestra la tabla 4 (p = 0,088). Por lo tanto, existen diferencias en la incorporación de palabras de las categorías nombre y adverbio al léxico mental del aprendiz de L2. En el gráfico 1 se ve claramente la distancia que hay entre el promedio de aciertos en estas dos categorías.

#### Comparaciones múltiples

(I) categoría gramatical	(J) categoría gramatical	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 91%	
					Límite inferior	Límite superior
<b>nombre</b>	adjetivo	-,35370	,23612	,524	-,9567	,2493
	verbo	-,30556	,23612	,643	-,9085	,2974
	<b>adverbio</b>	<b>-,60556*</b>	,23612	<b>,088</b>	-1,2085	-,0026
adjetivo	nombre	,35370	,23612	,524	-,2493	,9567
	verbo	,04815	,23612	,998	-,5548	,6511
	adverbio	-,25185	,23612	,768	-,8548	,3511
verbo	nombre	,30556	,23612	,643	-,2974	,9085
	adjetivo	-,04815	,23612	,998	-,6511	,5548
	adverbio	-,30000	,23612	,656	-,9030	,3030
<b>adverbio</b>	<b>nombre</b>	<b>,60556*</b>	,23612	<b>,088</b>	,0026	1,2085
	adjetivo	,25185	,23612	,768	-,3511	,8548
	verbo	,30000	,23612	,656	-,3030	,9030

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,09.

Tabla 4. Resultados de la prueba de Scheffé para la variable *categoría gramatical*

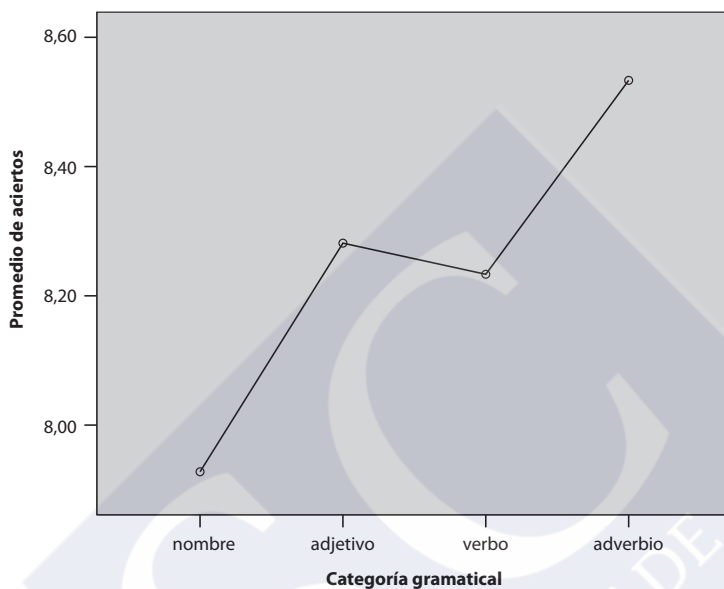


Gráfico 1. Promedio de aciertos según la variable *categoría gramatical*

En un segundo análisis, comparamos el promedio de aciertos obtenido en cada categoría gramatical de palabras, teniendo en cuenta cuál ha sido la actividad de entrenamiento con la que han practicado los sujetos.

Se aprenden más nombres cuando la tarea es la escritura de oraciones: 8,48 ( $n = 52$ ; DE: 1,22; ET: 0,17); después, cuando se practica con la selección de ejemplos: 7,89 ( $n = 51$ ; DE: 1,69; ET: 0,24); y la actividad menos eficaz es la selección de definiciones: 7,36 aciertos ( $n = 47$ ; DE: 1,87; ET: 0,27) (véase la tabla 5). Para comprobar si la diferencia entre estos promedios es significativa es necesario aplicar el análisis de varianza.

	Definiciones				Ejemplos				Oraciones			
	n	Promedio	DE	ET	n	Promedio	DE	ET	n	Promedio	DE	ET
Nombre	47	7,36	1,87	0,27	51	7,89	1,69	0,24	52	8,48	1,22	0,17
Adjetivo	47	7,75	2,40	0,35	51	8,15	2,01	0,28	52	8,89	1,34	0,19
Verbo	47	7,27	2,68	0,39	51	8,33	2,05	0,29	52	9,01	1,59	0,22
Adverbio	47	8,16	2,85	0,42	51	8,30	2,04	0,29	52	9,10	1,63	0,23

Tabla 5. Resumen del promedio de aciertos según las variables *categoría gramatical* y *actividad de entrenamiento*

El análisis ANOVA indica que la diferencia entre las medias obtenidas es significativa en un nivel de confianza del 95%, ya que la probabilidad de la F de Snedecor es inferior a 0,05:  $F(2, 147) = 6,007$   $p = 0,003$  (véase la tabla 6).

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	31,033	2	15,516	6,007	<b>,003</b>
Intra-grupos	379,713	147	2,583		
Total	410,745	149			

Tabla 6. Resultados del ANOVA para las variables *categoría gramatical: nombre y actividad de entrenamiento*

Los procedimientos de comparaciones múltiples *post hoc* determinan entre qué pares la diferencia es significativa (véanse los resultados de la prueba de Scheffé en la tabla 7). De esta manera, comprobamos que la diferencia entre la puntuación de los grupos entrenados con la selección de definiciones y con la redacción de oraciones cuando aprenden nombres es significativa con un nivel de confianza del 95% ( $p = 0,003$ ). Esto quiere decir que, para aprender sustantivos, la actividad de escritura es significativamente más eficaz que la de selección de definiciones.

(I) actividad	(J) actividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
<b>oraciones</b>	ejemplos	,58541	,31674	,185	-,1979	1,3687
	<b>definiciones</b>	<b>1,11941*</b>	,32347	<b>,003</b>	,3195	1,9193
ejemplos	oraciones	-,58541	,31674	,185	-1,3687	,1979
	definiciones	,53400	,32497	,262	-,2696	1,3376
<b>definiciones</b>	<b>oraciones</b>	<b>-1,11941*</b>	,32347	<b>,003</b>	-1,9193	-,3195
	ejemplos	-,53400	,32497	,262	-1,3376	,2696

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

Tabla 7. Resultados de la prueba de Scheffé para las variables *categoría gramatical: nombre y actividad de entrenamiento*

En el caso de los adjetivos, también se incorpora un número mayor con la escritura de oraciones: 8,89 ( $n = 52$ ; DE: 1,34; ET: 0,19); después, con la selección de ejemplos: 8,15 ( $n = 51$ ; DE: 2,01; ET: 0,28); y, en tercer lugar, con la selección de definiciones: 7,75 aciertos ( $n = 47$ ; DE: 2,40; ET: 0,35) (véase la tabla 5). El análisis ANOVA indica que la diferencia entre estos promedios de aciertos es significativa en un nivel de confianza del 95%, pues la probabilidad de la F de Snedecor es inferior a 0,05:  $F(2, 147) = 4,365$   $p = 0,014$  (véase la tabla 8).

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	33,162	2	16,581	4,365	<b>,014</b>
Intra-grupos	558,410	147	3,799		
Total	591,572	149			

Tabla 8. Resultados del ANOVA para las variables *categoría gramatical: adjetivo y actividad de entrenamiento*

La prueba de Scheffé (véase la tabla 9) determina, de nuevo, que la diferencia entre la puntuación de los grupos entrenados con la selección de definiciones y con la redacción de oraciones cuando aprenden adjetivos es significativa con un nivel de confianza del 95% ( $p = 0,017$ ). Esto quiere decir que, para aprender adjetivos, la actividad de escritura es significativamente más eficaz que seleccionar la definición correspondiente a la palabra estímulo.

#### Comparaciones múltiples

(I) actividad	(J) actividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
<b>oraciones</b>	ejemplos	,74074	,38410	,159	-,2091	1,6906
	<b>definiciones</b>	<b>1,13475*</b>	,39227	<b>,017</b>	,1647	2,1048
ejemplos	oraciones	-,74074	,38410	,159	-1,6906	,2091
	definiciones	,39401	,39409	,608	-,5805	1,3686
<b>definiciones</b>	<b>oraciones</b>	<b>-1,13475*</b>	,39227	<b>,017</b>	-2,1048	-,1647
	ejemplos	-,39401	,39409	,608	-1,3686	,5805

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

Tabla 9. Resultados de la prueba de Scheffé para las variables *categoría gramatical: adjetivo y actividad de entrenamiento*

También se incorporan más verbos con la escritura de oraciones: 9,01 aciertos ( $n = 52$ ; DE: 1,59; ET: 0,22), que con la selección de ejemplos: 8,33 ( $n = 51$ ; DE: 2,05; ET: 0,29) y que con la selección de definiciones: 7,27 aciertos ( $n = 47$ ; DE: 2,68; ET: 0,39) (véase la tabla 5). Según el análisis ANOVA, la diferencia entre estos promedios de aciertos es significativa en un nivel de confianza del 95%, puesto que la probabilidad de la F de Snedecor es inferior a 0,05:  $F(2, 147) = 8,249$   $p = 0,000$  (véase la tabla 10).

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	75,249	2	37,625	8,249	<b>,000</b>
Intra-grupos	670,473	147	4,561		
Total	745,722	149			

Tabla 10. Resultados del ANOVA para las variables *categoría gramatical: verbo y actividad de entrenamiento*

La prueba de Scheffé (véase la tabla 11) nos indica, de nuevo, que la diferencia entre la puntuación de los grupos entrenados con la selección de definiciones y con la redacción de oraciones cuando aprenden verbos es significativa con un nivel de confianza del 95% ( $p = 0,000$ ); lo cual significa que, para aprender verbos, la actividad de escritura es significativamente más eficaz que la de seleccionar definiciones.

#### Comparaciones múltiples

(I) actividad	(J) actividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
<b>oraciones</b>	ejemplos	,67308	,42089	,281	-,3677	1,7139
	<b>definiciones</b>	<b>1,73691*</b>	,42983	<b>,000</b>	,6740	2,7998
ejemplos	oraciones	-,67308	,42089	,281	-1,7139	,3677
	definiciones	1,06383	,43183	,051	-,0040	2,1317
<b>definiciones</b>	<b>oraciones</b>	<b>-1,73691*</b>	,42983	<b>,000</b>	-2,7998	-,6740
	ejemplos	-1,06383	,43183	,051	-2,1317	,0040

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

Tabla 11. Resultados de la prueba de Scheffé para las variables *categoría gramatical: verbo y actividad de entrenamiento*

Por último, vemos que se aprenden más adverbios también cuando la tarea es la escritura de oraciones: 9,10 aciertos ( $n = 52$ ; DE: 1,63; ET: 0,23); después, cuando se practica con la selección de ejemplos: 8,30 ( $n = 51$ ; DE: 2,04; ET: 0,29); y la actividad menos eficaz es la selección de definiciones: 8,16 aciertos ( $n = 47$ ; DE: 2,85; ET: 0,42) (véase la tabla 5). El análisis de varianza en este caso indica que la diferencia entre estos promedios de aciertos no es significativa en un nivel de confianza del 95%, ya que la probabilidad de la F de Snedecor es superior a 0,05:  $F(2, 147) = 2,694$   $p = 0,071$  (véase la tabla 12); es decir, que en el aprendizaje de los adverbios la tarea no produce efectos significativos diferentes.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	26,301	2	13,151	2,694	<b>,071</b>
Intra-grupos	717,699	147	4,882		
Total	744,000	149			

Tabla 12. Resultados del ANOVA para las variables *categoría gramatical: adverbio y actividad de entrenamiento*

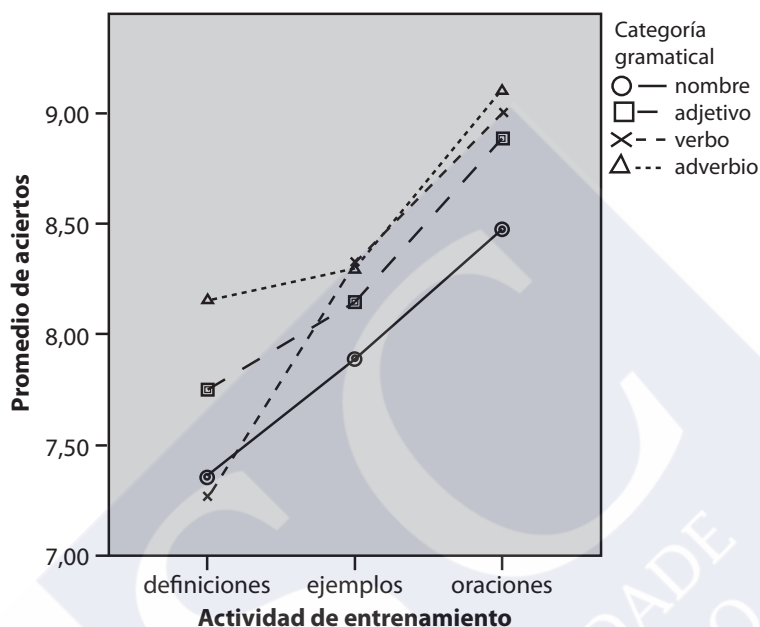


Gráfico 2. Promedio de aciertos según las variables *categoría gramatical* y *actividad de entrenamiento*

En el gráfico 2 comprobamos que el número de aciertos en la categoría verbal en el grupo que se ha entrenado con la selección de definiciones es el más bajo de todos; y que, en todas las categorías, seleccionando definiciones es como menos palabras se aprenden; en el extremo opuesto, está la redacción de oraciones, que es la actividad con la que se consigue retener un mayor número de vocablos. Por lo tanto, la hipótesis del nivel de participación de Hulstijn y Laufer (2001) —según la cual las tareas que precisan más esfuerzo mental implican mayor retención en la memoria— se confirma en el aprendizaje de todas las categorías gramaticales.

## 5. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

Según los resultados obtenidos en este experimento realizado con 150 aprendices de español, de nivel B1, en el cual han completado una actividad de entrenamiento centrada en la palabra (selección de definiciones, selección de ejemplos o escritura de oraciones), con el fin de aprender diez palabras estímulo, de cuatro categorías gramaticales diferentes (nombre, adjetivo, verbo y adverbio), la categoría gramatical que más rápidamente ha sido incorporada al léxico mental ha sido el adverbio; y la

que más lentamente, el nombre, siendo significativa la diferencia entre el promedio de aciertos en estas dos categorías. Esto responde a nuestra primera pregunta de investigación sobre cuál es la categoría que aprende primero el aprendiz de L2.

Por otro lado, al aislar los resultados de cada categoría gramatical y comparar los aciertos obtenidos según la tarea que ha realizado el sujeto, comprobamos que en el aprendizaje de los nombres, los adjetivos y los verbos, la redacción de oraciones es significativamente más eficaz que la selección de definiciones. En cambio, en el caso del adverbio, la diferencia entre el efecto de estos dos ejercicios no es significativa.

Partíamos del hecho de que la actividad de instrucción que realiza el aprendiz produce resultados diferentes y significativos en la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental, siendo más eficaz la que requiere un mayor esfuerzo mental (nivel de participación), es decir, la redacción de oraciones; y menos la que precisa de un nivel menor, es decir, la selección de la definición que corresponde a la palabra estímulo (San-Mateo-Valdehita 2013: 27-29). Aquí comprobamos que la primera actividad es más conveniente cuando se trata de aprender nombres, adjetivos y verbos.

Por lo tanto, la respuesta a las preguntas (2-5) es que todas las categorías gramaticales se aprenden antes si se utiliza la tarea de redacción; luego, la selección de ejemplos y, por último, la de definiciones. Y en el caso de los nombres, los adjetivos y los verbos, la diferencia entre el resultado obtenido tras practicar con la escritura y con la selección de definiciones es significativa. El análisis estadístico de los resultados hallados en el experimento nos permite confirmar que las diferencias que hemos observado no se deben al azar, sino que están motivadas por las variables de estudio. Así pues, una de las conclusiones que se desprenden de esta investigación es que sería beneficioso tener en cuenta el tipo de actividad de instrucción elegida a la hora de trabajar con nuevas unidades léxicas, lo cual tiene implicaciones pedagógicas a la hora de diseñar libros de texto o materiales complementarios centrados específicamente en la práctica con el vocabulario de la L2. En primer lugar, teniendo presentes estos resultados, es evidente que resulta provechoso practicar la instrucción explícita —es decir, realizar actividades centradas en las nuevas palabras—, pues dejar el aprendizaje del vocabulario en manos de la mera exposición a la lengua meta, o de actividades comunicativas o de gramática, resulta insuficiente y poco eficaz, como se ha demostrado en numerosos estudios (Ellis 1994). El vocabulario no se aprende de manera inconsciente y automática y, como hemos comprobado en este experimento, cuando se trabaja explícitamente, el número de palabras que se consigue recordar es elevado.

Por otra parte, si comparamos nuestros resultados con los obtenidos en otros trabajos previos —que es otro de los objetivos—, vemos que, en los llevados a cabo en español como L1 por Matanzo Vicens (1991, 1999) y Reyes Díaz (1995) —de los cuales este experimento es, en parte, una réplica—, las categorías con mejores resultados —es decir, las que se aprenden primero— son las nominales (nombre y adjetivo), mientras que tanto en el estudio actual y como en el piloto (San-Mateo-Valdehíta 2005), donde los informantes son estudiantes de español como L2, ha sido la categoría invariable, el adverbio, la que más rápidamente han aprendido. Vemos que, concretamente en estos estudios, con hablantes de español como L1, por un lado, y con aprendices de español como L2, por otro, se establece una diferencia entre la incorporación de las categorías gramaticales: en español/L1 las nominales se aprenden antes y en español/L2 es el adverbio la categoría que se incorpora con mayor rapidez.

Tanto en los trabajos de Puerto Rico y de Las Palmas de Gran Canaria como en este mismo y en el experimento piloto, que están basados en los mismos planteamientos que aquellos, el número de palabras estímulo correspondientes a cada categoría gramatical no es simétrico, ya que se eligieron según la proporción de categorías gramaticales establecida por un estudio del léxico básico del español; y, en nuestro caso, en el ámbito de la L2, también hemos tenido en cuenta el número máximo de unidades léxicas que un aprendiz de L2 es capaz de incorporar al lexicón mental en el transcurso de una sesión de clase. Así, pues, en los cuatro estudios, solo una de las palabras estímulo pertenece a la categoría adverbial, mientras que hay diez sustantivos, cinco adjetivos y cuatro verbos (Matanzo Vicens 1991, 1999; Reyes Díaz 1995) en los trabajos de L1; y cuatro nombres, tres adjetivos y dos verbos (San-Mateo-Valdehíta 2005), en los de L2 —en estos últimos, se mantiene casi la misma proporción del número de elementos que en los primeros; no es exacta, ya que, en sentido estricto, cinco adjetivos sobre veinte equivalen a 2,5 sobre diez; la solución fue reducir un sustantivo (de cinco pasa a cuatro) y emplear tres adjetivos—. En definitiva, aunque creemos imprescindible ampliar el estudio utilizando un número similar de palabras de cada categoría gramatical, e incluso incluir elementos de las diferentes subcategorías que pueden establecerse dentro de cada una de ellas, en los trabajos realizados hasta el momento, en los que el número de adverbios empleados como palabras estímulo ha sido parejo —es decir, que la asimetría se da en todos por igual—, los resultados son estos: en español como L1, se han incorporado primero los nombres, y en L2, los adverbios.

Así pues en las investigaciones con aprendices de español como L2, el adverbio, la categoría sin accidentes morfológicos, ha sido en la que se han conseguido



mejores puntuaciones. Los sustantivos, en cambio, que sí admiten variaciones, que concuerdan en género y número con los elementos que los acompañan, sean estos artículos, demostrativos o adjetivos, son los que peor recuerdan los sujetos en este experimento.

Puesto que la mayor parte de los estudios en L2 sobre vocabulario no se centran en el estudio del aprendizaje de las palabras según su categoría gramatical, sino en el conocimiento de la morfología, el efecto de la instrucción explícita de la misma, en las inferencias que es capaz de realizar el aprendiz o en los errores relacionados con la identificación errónea de la categoría gramatical, estimamos conveniente ahondar más sobre este aspecto en futuras investigaciones, e incluso ampliar la nómina de actividades incluyendo algunas en las que se trabaje directamente la morfología derivativa, con el fin de comprobar si se consigue retener un mayor número de palabras con ese tipo de tareas, de manera que quede de manifiesto qué instrucción es más eficaz. Además sería provechoso, como hemos apuntado antes, trabajar con un número homogéneo de palabras de cada categoría. Asimismo, consideramos necesario, para poder extrapolar las conclusiones de este trabajo a un número mayor de aprendices, ampliar el grupo de informantes desde el punto de vista de la L1, la edad y el nivel de la L2, ya que al ser la muestra de este trabajo muy homogénea de acuerdo con esas tres variables, los resultados solo son aplicables a aprendices de español, de nivel intermedio, cuya lengua materna es el inglés y tienen entre 19 y 21 años.

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a los evaluadores anónimos de la revista sus observaciones, precisiones y comentarios sobre la primera versión del artículo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agustín Llach, M.<sup>a</sup> Pilar (2009): “The effect of reading only, reading and comprehension, and sentence writing in lexical learning in a foreign language: some preliminary results”, *Revista Española de Lingüística Aplicada* 22, pp. 9-33.
- Barcroft, Joe (2004): “Effects of sentence writing in second language lexical acquisition”, *Second Language Research* 20 (4), pp. 303-334. <http://dx.doi.org/10.1191/0267658304sr233oa>.
- Browne, Charles (2003): *Vocabulary acquisition through reading, writing and tasks: a comparison*. Tokio: Temple University Japan. [Tesis doctoral inédita].
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*. Estrasburgo. Página web: <<http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>> [20 enero 2016].

- Ellis, Rod (1994): "Formal instruction and second language acquisition", in *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP, pp. 611-663.
- Folse, Keith S. (2006): "The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention", *TESOL Quarterly* 40 (2), pp. 273-293. <http://dx.doi.org/10.2307/40264523>.
- Friedline, Benjamin E. (2011): *Challenges in the second language acquisition of derivational morphology: From theory to practice*. Pittsburgh: University of Pittsburgh. [Tesis doctoral inédita].
- Greene, Robert L. (2004): "Recognition memory for pseudowords", *Journal of Memory and Language* 50 (3), pp. 259-267. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jml.2003.12.001>.
- Guerra Salas, Luis y Gómez Sánchez, M.<sup>a</sup> Elena (2003): "Español de los medios de comunicación: aspectos de disponibilidad léxica", *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos, pp. 356-371.
- Hulstijn, Jan H. (2003): "Incidental and intentional vocabulary learning", in Catherine Doughty y Michael H. Long (eds.): *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, pp. 349-381. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470756492.ch12>.
- Hulstijn, Jan H. y Laufer, Batia (2001): "Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition", *Language Learning* 51 (3), pp. 539-558. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.00164>.
- Joordens, Steve, Ozubko, Jason D. y Niewiadomski, Marty W. (2008): "Featuring old/new recognition: The two faces of the pseudoword effect", *Journal of Memory and Language* 58 (2), pp. 380-392. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jml.2007.07.007>.
- Keating, Gregory D. (2008): "Task effectiveness and word learning in a second language: the Involvement Load Hypothesis on trial", *Language Teaching Research* 12 (3), pp. 365-386. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168808089922>.
- Kim, YouJin (2008): "The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition", *Language Learning* 58 (2), pp. 285-325.
- Kondo, Hiroyuki (2007): "The effects of semantic elaboration on L2 vocabulary learning", *Research Journal of Jin-Ai University* 6, pp. 71-78.
- Laufer, Batia (2001): "Reading, word-focused activities and incidental vocabulary acquisition in a second language", *Prospect* 16 (3), pp. 44-54.
- Laufer, Batia (2003): "Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence", *The Canadian Modern Language Review* 59 (4), pp. 567-587. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.59.4.567>.

- Laufer, Batia (2006): "Comparing Focus on Form and Focus on Forms in second-language vocabulary learning", *The Canadian Modern Language Review* 63 (1), pp. 149-166. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.63.1.149>. <http://dx.doi.org/10.1353/cml.2006.0047>.
- Long, Michael H. (1991): "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", in Kees de Bot, Ralph B. Ginsberg y Claire Kramsch (eds.): *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 39-52. <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>.
- Martín Martín, Soledad (1999): "La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de ELE", in Lourdes Miquel y Neus Sans (coords.): *Didáctica del español como lengua extranjera (4)*. Madrid: Fundación Actilibre - Colección Expolingua, pp. 157-163.
- Matanzo Vicens, Gloria (1991): *Vocabulario y enseñanza: Estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños*. San Juan: Universidad de Puerto Rico. [Tesis doctoral inédita].
- Matanzo Vicens, Gloria (1999): "Incorporación léxica y metodología de enseñanza", in José A. Samper Padilla y Magnolia Troya Déniz (coords.): *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina. Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 1623-1628.
- Moreno Sandoval, Antonio, Torre Toledano, Doroteo, Curto, Natalia y Torre, Raúl de la (2006): "Inventario de frecuencias fonémicas y silábicas del castellano espontáneo y escrito", *IV Jornadas en Tecnología del Habla*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Morin, Regina (2003): "Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish", *The Modern Language Journal* 87 (2), pp. 200-221. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.00186>.
- Morin, Regina (2006): "Building depth of Spanish L2 vocabulary by building and using word families", *Hispania* 89, pp. 170-182. <http://dx.doi.org/10.2307/20063269>.
- Nation, I. S. Paul (2000): "Learning vocabulary in lexical sets: dangers and guidelines", *TESOL Journal* 9 (2), pp. 6-10.
- Newman, Sharlene D. y Twieg, Donald (2001): "Differences in auditory processing of words and pseudowords: An fMRI study", *Human brain mapping* 14 (1), pp. 39-47. <http://dx.doi.org/10.1002/hbm.1040>.

- Pichette, Francois, De Serres, Linda y Lafontaine, Marc (2012): “Sentence reading and writing for second language vocabulary acquisition”, *Applied Linguistics* 33 (1), pp. 66-82. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amr037>.
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea] *Corpus de referencia del español actual*. Página web: <<http://www.rae.es>> [20 enero 2016].
- Real Academia Española (RAE) (2014): *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, 23.<sup>a</sup> ed. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Reyes Díaz, M.<sup>a</sup> Josefa (1995): *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico [Recurso electrónico]*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. [Tesis doctoral].
- Salazar García, Ventura (2009): “La morfología flexiva en la adquisición de segundas lenguas: investigación y aplicaciones didácticas a al enseñanza comunicativa de la gramática”, in David Serrano Dolader, M.<sup>a</sup> Antonia Martín Zorraquino y José Francisco Val Álvaro (coords.): *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 143-176.
- Salazar García, Ventura (2012): “A propósito de las actividades para la enseñanza de los adjetivos en el aula de ELE”, in Esteban Tomás Montoro del Arco (ed.): *Neología y creatividad lingüística (Quaderns de Filologia, anejo n.º 77)*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 169-182.
- San-Mateo-Valdehíta, Alicia (2005): *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos* (trabajo de investigación Diploma de Estudios Avanzados –UNED): Biblioteca redELE. Página web: <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SAN-MATEO-UNED.html>> [20 enero 2016].
- San-Mateo-Valdehíta, Alicia (2012): *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera: investigación sobre la efectividad de tres tipos de actividades para aprender vocabulario*. Madrid: UNED. [Tesis doctoral inédita].
- San-Mateo-Valdehíta, Alicia (2013): “El efecto de tres actividades centradas en las formas (*Focus on formS, FonFs*): la selección de definiciones, la selección de ejemplos y la escritura de oraciones, en el aprendizaje de vocabulario en segundas lenguas”, *RæL-Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 12, pp. 17-36.
- San-Mateo-Valdehíta, Alicia y Andión Herrero, María Antonieta (2012): “Planteamiento de un proyecto de incorporación léxica en español lengua meta. Cues-

- ciones metodológicas y estudio piloto”, *EPOS. Revista de Filología* XXVIII, pp. 73-90.
- Sánchez Gutiérrez, Claudia H. (2013): *Priming morfológico y conciencia morfológica (Una investigación con estudiantes norteamericanos de ELE)*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Página web: <<http://hdl.handle.net/10366/123057>> [20 enero 2016] [Tesis doctoral inédita].
- Schmitt, Norbert y Zimmerman, Cheryl Boyd (2002): “Derivative word forms: What do learners know?”, *Tesol Quarterly* 36 (2), pp. 145-171. <http://dx.doi.org/10.2307/3588328>.
- VV. AA. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Página web: <[http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm)> [20 enero 2016].
- Watts, Mary L. (2008): “Clause type and word saliency in second language incidental vocabulary acquisition”, *The Reading Matrix* 8 (1), pp. 1-22.
- Webb, Stuart (2005): “Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge”, *Studies in Second Language Acquisition* 27 (1), pp. 33-52. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263105050023>.
- Webb, Stuart (2009): “The effects of receptive and productive learning of word pairs on vocabulary knowledge”, *Regional English Language Centre Journal* 40 (3), pp. 360-376. <http://dx.doi.org/10.1177/0033688209343854>.
- Zyzik, Eve (2009): “Noun, verb, or adjective? L2 learners’ sensitivity to cues to word class”, *Language awareness* 18 (2), pp. 147-164. <http://dx.doi.org/10.1080/09658410902855847>.
- Zyzik, Eve y Azevedo, Clara (2009): “Word class distinctions in second language acquisition. An experimental study of L2 Spanish”, *Studies in Second Language Acquisition* 31 (1), pp. 1-29. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263109090019>.