

LA INCIDENCIA DE LAS VARIABLES PERSONALES Y SOCIOCULTURALES DEL ALUMNO EN EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN ESPAÑOL/L2. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

ALICIA SAN MATEO VALDEHÍTA

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

asanmateo@flog.uned.es

Resumen: Este trabajo presenta los resultados de una investigación experimental centrada en la influencia de las diferencias personales y socioculturales del estudiante sobre el aprendizaje de vocabulario en español L2. Las variables estudiadas son: la L1, la edad, el sexo, la formación preuniversitaria, el nivel sociocultural, el dominio de otras lenguas, el nivel de español, el contexto previo de aprendizaje, el número de años que ha estudiado español y el interés y la motivación para aprenderlo. Este experimento se inserta en una investigación más amplia que se está realizando en varios lugares y diferentes contextos de aprendizaje, coordinada desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Palabras clave: Aprendizaje de vocabulario, enseñanza de vocabulario, variables personales, variables socioculturales

Abstract: This paper presents results of an experimental research focused on the influence of personal and cultural differences of students on learning vocabulary in Spanish as L2. The variables studied are: L1, age, sex, pre-university education, socio-cultural level, if they speak other languages, the level of Spanish, previous context of L2 learning, number of years they have studied Spanish and interest and motivation to learn it. This experiment is embedded in a larger investigation being carried out at various places and different learning context, coordinated from the Universidad Nacional de Educación a Distancia (Spain).

Keywords: Vocabulary learning, vocabulary teaching, personal variables, sociocultural variables

1. BASES TEÓRICAS Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este estudio es, en parte, una réplica de otros realizados anteriormente en el Concordia Collage de Minesota, por los investigadores Coomber, Ramstad y Sheets (1986), con estudiantes de inglés como lengua materna; en Puerto Rico por Matanzo Vicens (1991, 1999) y en Las Palmas de Gran Canaria por Reyes Díaz (1995), con estudiantes de español como lengua materna. La diferencia fundamental es que nuestra investigación se realiza en el campo del aprendizaje de segundas lenguas; en este caso, del español. Del primer trabajo hemos tomado las tareas de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos –que además fueron también las mismas que se emplearon en las otras dos investigaciones mencionadas–. De los estudios

de Puerto Rico y Las Palmas, incorporamos algunas de las variables personales y socioculturales y el material; es decir, el diccionario, las actividades y las pruebas. Previamente, hemos realizado una investigación piloto con un número reducido de informantes con el fin de detectar cualquier problema en la implementación del experimento y para ratificar las variables que utilizaríamos en la investigación posterior.

Los primeros estudios relacionados con el aprendizaje del léxico se realizaron en el campo de la psicología cognitiva y se centraban fundamentalmente en la capacidad de retención de palabras en la lengua materna, concretamente en inglés; y partiendo del nivel de procesamiento o de la profundidad con que se analizaran las nuevas unidades léxicas: (Craik y Lockhart, 1972), (Glover, Plake y Zimmer, 1982), (Jacoby y Craik, 1979), (Ross, 1981), (Slamecka y Graf, 1978), (Tulving, 1979) y (Underwood y Schulz, 1960), entre otros. E incluso hubo aplicaciones de estos primeros estudios al aprendizaje de vocabulario en el aula: (Benton, Glover y Plake, 1984), (Di Vesta y Peverly, 1984), (McDaniel, 1984).

Las investigaciones se han centrado tanto en determinar el número de exposiciones a la nueva palabra que necesita un sujeto para incorporarla a su lexicón mental como en qué medida el tipo de tarea o actividad realizada influye en la retención del vocabulario, ya sea en L1 –inglés: (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986); español: (Matanzo, 1991, 1999); (Reyes Díaz, 1995)–, ya sea en L2 –inglés: (Hulstijn y Laufer, 2001); (Laufer, 2001, 2003); (Webb, 2002, 2005); (Browne, 2003); (Folse, 2006); español: (Benítez, Andión y Fernández, 1996); (Barcroft, 2004, 2006, 2007); (San Mateo, 2005); (Keating, 2008); (Llach, 2009), (Ferrer, 2011), entre otros–.

Nosotros planteamos aquí el análisis de una serie de variables personales y socioculturales –algunas de ellas incluidas en las investigaciones antes mencionadas: (Matanzo, 1991, 1999), (Reyes Díaz, 1995) y (San Mateo, 2005)– para determinar su influencia en el proceso de aprendizaje de vocabulario en español como L2 y, en general, en cualquier L2.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo de nuestro experimento es estudiar en qué medida afectan las diferencias personales y socioculturales del aprendiz de español como L2 al proceso de incorporación de nuevos vocablos al lexicón mental.

Las hipótesis de trabajo de las que hemos partido y que tratamos de ratificar o rebatir son las siguientes:

1. No existe relación entre la variable “sexo” y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.
2. No existe relación entre la variable “formación preuniversitaria” y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.
3. No existe relación entre la variable “nivel sociocultural” y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.
4. No existe relación entre la variable “número de años de estudio del español” y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.
5. No existe relación entre la variable “interés y motivación para aprender español” y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.
6. Existe relación entre la variable “dominio de otras lenguas” y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.
7. Existe relación entre la variable “contexto previo de aprendizaje” y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.

Para la formulación de las hipótesis hemos partido de los resultados obtenidos en los trabajos previos, que indican que, en general, no hay relación entre las variables personales y socioculturales y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental. Los anteriores experimentos no ofrecen resultados relacionados con las variables “dominio de otras lenguas” –aunque esta variable sí se consideró en nuestro trabajo piloto, quedó neutralizada al no haber informantes que dominaran otras lenguas además del español y de su L1– y “contexto previo de aprendizaje”, pues no incluyeron estas dos variables, así que planteamos las dos últimas hipótesis (6 y 7) como afirmaciones.

2.2. Tipo de investigación

El experimento que aplicamos consiste en realizar varios ejercicios para que los estudiantes trabajen con una serie de diez palabras estímulo: pseudopalabras o palabras inventadas, de igual longitud, con características acentuales y gramaticales controladas y a las que hemos asignado significados adaptados a sus destinatarios –aprendices de español de nivel intermedio–. Tras estas tareas de entrenamiento, cada grupo de informantes completa un examen que nos servirá para comprobar si ha aprendido las palabras estímulo y además analizaremos qué tipo de actividad es capaz de llevar a cabo con ellas, en función del entrenamiento previo.

2.3. Sujetos participantes

El grupo de control está formado por 150 alumnos universitarios estadounidenses que cursan en Madrid un trimestre académico y que provienen de la

Universidad de Vanderbilt –Nashville, estado de Tennessee–. El estudio lo empezaron 160 informantes, pero 10 fueron eliminados porque no completaron todas las actividades o no siguieron las instrucciones dadas. Los sujetos cursan la asignatura de Gramática Española en el curso intensivo que reciben al inicio de su estancia en Madrid; la investigadora imparte dicha asignatura, y es en esa clase donde hemos realizado el presente experimento.

2.4. Variables estudiadas

Las variables estudiadas son: la “L1”, la “edad”, el “sexo”, la “formación preuniversitaria”, el “nivel sociocultural”, el “dominio de otras lenguas”, el “nivel de español”, el “contexto previo de aprendizaje”, el “número de años que han estudiado español” y el “interés y la motivación para aprenderlo”.

Todos los participantes hablan inglés como L1, tienen entre 19 y 21 años y su nivel de español es intermedio –B1, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002)–; por lo tanto, las variables “L1”, “edad” y “nivel de español” han quedado neutralizadas y no han sido empleadas para plantear las hipótesis (§ 2.1), ni serán tampoco tenidas en cuenta en el análisis de resultados (§ 3).

Según la variable “sexo”, la muestra está formada por 117 mujeres y 33 hombres; es decir, el 78% son mujeres y el 22% son hombres, como vemos en la tabla 1. Esta diferencia entre el número de hombres y mujeres es habitual en las aulas de L2 y refleja el hecho de que el experimento se ha realizado sin seleccionar previamente a los sujetos; estos forman parte de un grupo ya definido, que es la clase de español a la que asisten.

Tabla 1. Distribución de la muestra según la variable “sexo”

	Número de informantes	Porcentaje
Hombres	33	22 %
Mujeres	117	78 %
Total	150	100 %

Según la variable “formación preuniversitaria”, la muestra se divide en tres subgrupos:

- Los sujetos que se han formado en instituciones privadas, que representan un 36%.
- Los sujetos que se han formado en instituciones públicas, un 48%.

- Los sujetos que se han recibido su formación en instituciones públicas y privadas, un 16 %.

Tabla 2. Distribución de la muestra según la variable “formación preuniversitaria”

	Número de informantes	Porcentaje
Privada	54	36 %
Pública	72	48 %
Ambas	24	16 %
Total	150	100 %

En el momento en que hemos realizado el experimento, todos los informantes asisten a la universidad privada y se encuentran en su tercer o cuarto año de carrera; pero previamente un 48 % ha estudiado en la escuela pública y un 16 % en la pública y la privada.

La variable “nivel sociocultural” la hemos calculado, tal y como hizo Matanzo Vicens (1991: 35-37) para el estudio de Puerto Rico, con tres parámetros que aportan datos que proceden del ámbito familiar, y que son la profesión, los ingresos anuales y la formación de los padres; y, a su vez, cada uno ha sido ponderado utilizando tres constantes: seis puntos para la profesión, nueve para los ingresos y cinco para la formación. Tomando como referencia los cuatro niveles socioculturales –medio alto, medio, medio bajo y bajo– que estableció Matanzo Vicens, en nuestra muestra solo tenemos tres: medio alto, medio y medio bajo. El número de informantes de nivel medio bajo es prácticamente insignificante, ya que solo son 6. Así pues, estamos ante un grupo mucho más homogéneo que el de Puerto Rico, y en el que la variable “nivel sociocultural” tiene un escaso peso diferenciador: la mayoría de los sujetos pertenecen al nivel medio alto –60,7%– y el resto al medio –35,3%–.

Tabla 3. Distribución de la muestra según la variable “nivel sociocultural”

	Número de informantes	Porcentaje
Medio alto	91	60,7 %
Medio	53	35,3 %
Medio bajo	6	4 %
Total	150	100 %

En cuanto al “número de años que llevan estudiando español”, hemos considerado tres grupos: el de los participantes que llevan hasta seis años estudiándolo, que representan un 36,67%; el de los que llevan de siete a ocho, un 40% –es el grupo más numeroso–; y el de los que llevan más de nueve años, 23,33%.

Tabla 4. Distribución de la muestra según la variable “número de años de estudio del español”

	Número de informantes	Porcentaje
Hasta 6 años	55	36,67 %
De 7 a 8 años	60	40 %
Más de 9 años	35	23,33 %
Total	150	100 %

A pesar de la diferencia del número de años de estudio, todos los sujetos tienen un nivel intermedio de español, lo cual parece indicar que el tiempo de estudio y el nivel de conocimientos no siempre son correlativos.

La variable “interés y motivación” que tienen los informantes para estudiar español ha sido analizada igual que en el experimento piloto (San Mateo, 2005). Para determinar esta variable, los informantes deben responder a la pregunta abierta “¿Por qué estudias español?”; no ofrecemos opciones para que las respuestas no estén condicionadas y cada uno refleje libremente su interés¹. Luego las respuestas se clasifican en tres subgrupos:

- razones y motivos profesionales o académicos,
- razones y motivos personales o familiares,
- razones y motivos culturales.

Creemos que resulta imprescindible explicar cómo hemos interpretado las respuestas obtenidas, pues generalmente el interés y la motivación no provienen de una única fuente. Bajo el epígrafe de motivos profesionales o académicos se incluyen las respuestas que tienen que ver con el futuro laboral –claramente la mayor parte está relacionada con el mundo de los negocios (internacionales); también, en menor medida, con la docencia –enseñar español– y la medicina –dentro de

¹ En numerosos trabajos sobre la motivación de los estudiantes de una segunda lengua se utiliza el AMTB o Attitude/Motivation Test Battery (Gardner, 1985: 177-184); es un cuestionario en el que los informantes expresan sus ideas y su grado de acuerdo con una serie de enunciados. Se mide su actitud, en el caso de Gardner y Lambert –que fueron quienes lo idearon–, hacia los canadienses francófonos y hacia los franceses, el interés por las lenguas extranjeras, sus impresiones de la clase y del profesor de francés, el estímulo de los padres, la orientación integradora e instrumental, etc. Tragant y Muñoz (2000: 90), por su parte, plantean una pregunta sobre la actitud global hacia el aprendizaje del inglés y luego preguntan la razón: “¿Te gusta estudiar/aprender inglés? ¿Por qué?” –y así obtienen información sobre el tipo de motivación del aprendiz–.

EE. UU. o en países en los que se habla español—; además hemos incluido las respuestas referidas al ámbito académico; así como las que hacen referencia a la utilidad o la importancia de la lengua —dentro y fuera de EE. UU.—².

En segundo lugar, hemos considerado motivos personales o familiares aquellas respuestas referidas al interés de los informantes por comunicarse con familiares, amigos o personas de su entorno, ya que proceden de estados en los que el español es una lengua muy utilizada —Florida, Tejas, Arizona, etc.—; o al interés por conocer las raíces y la lengua de sus padres o abuelos³.

En tercer lugar, en el grupo de motivos culturales, están las respuestas de los estudiantes interesados en aprender el idioma y conocer la cultura, en viajar a países en los que se habla español y en estar conectados con personas que hablan esta lengua⁴.

En general, la mayor parte de las respuestas hace alusión a más de un motivo; es decir, el origen del interés y de la motivación posee varios componentes, como podemos observar en la tabla 5. Y, en definitiva, como hemos podido comprobar por las respuestas dadas, los estudiantes no han expresado ideas o valoraciones negativas sobre aprendizaje, la lengua o la comunidad que habla español como lengua materna.

Tabla 5. Distribución de la muestra según la variable “interés y motivación” para aprender español

	Número de informantes	Porcentaje
Solo profesionales [1]	30	20%
Solo personales [2]	11	7,3%
Solo culturales [2]	41	27,3%

² Sirvan estas respuestas como ejemplo: ámbito laboral: “me ayudará a conseguir un trabajo”, “para los negocios”, “para mi carrera: maestra”, “para servir a mis pacientes hispanos en el futuro”; ámbito académico: “es mi carrera en la universidad”, “es un requisito para escuela”; utilidad e importancia de la lengua: “porque es muy útil en el mundo actual”, “el español es muy importante en EE. UU.”, “es una lengua importante en el mundo”.

³ Por ejemplo: “para hablar con mis parientes”, “quiero comunicarme con mi familia”, “porque mi familia es de Cuba”, “porque mi familia es de la República Dominicana y quiero entender la lengua”, “aprender más de mi herencia y la cultura hispano-parlante”, “para enseñar a mis hijos”, “vivo en Tejas donde hay muchos mexicanos”, “vivo cerca de Miami”.

⁴ Por ejemplo: “porque me gusta/encanta la lengua/cultura española”, “porque me fascinan la cultura y la literatura española”, “quiero tener la habilidad para comunicar en otra lengua porque es muy importante en el mundo conectado”, “para viajar o ayudar a otras personas y saber la cultura”, “para poder hablar y comunicar con mucha más gente”, “porque creo que es importante ser capaz de comunicar con personas de países diferentes y que hablan otras lenguas”, “interés en la cultura y la gente, la comunicación”.

Profesionales y personales [3]	10	6,7 %
Profesionales y culturales [3]	46	30,7 %
Personales y culturales [2]	8	5,3 %
Profesionales, personales y culturales [3]	4	2,7 %
Total	150	100 %

Desde el punto de vista de la psicología social, las razones de tipo profesional y académico obedecen al tipo de motivación llamada instrumental; es decir, la que está asociada a intereses de tipo práctico; generalmente, al mundo laboral o académico; los motivos personales y familiares, y los culturales; en cambio, proceden de una motivación integradora, que se asocia más a intereses de tipo sociocultural, pues pone el énfasis en la interacción con los nativos con un fin social y afectivo. Estos dos conceptos, orientación instrumental y orientación integradora, proceden del modelo teórico desarrollado por Lambert y Gardner en sus estudios sobre el aprendizaje del francés en la zona anglófono de Canadá (Gardner, 1985: 11); no son excluyentes ni son las dos únicas orientaciones que pueden estimular la motivación. Hay otras, como la asimiladora, cuando el objetivo es ser como los hablantes de la L2; la manipuladora o maquiavélica, cuando se quiere aprender la L2 para manipular a sus hablantes; la resultativa, cuando la motivación es el resultado del aprendizaje; etc.

Por otro lado, desde el punto de vista de la psicología educativa, la motivación puede ser extrínseca e intrínseca. En nuestro caso, es posible considerar las razones de tipo profesional y académico, motivación extrínseca, ya que hay una fuente externa de motivación; bien sea la de lograr una meta laboral, bien sea la de aprobar un examen o cumplir un requisito académico, o incluso, en ciertas circunstancias, evitar un castigo, si bien no es nuestro caso.

La motivación intrínseca aparece cuando hay un interés personal por aprender la lengua como finalidad última; es decir, la motivación es hacia el proceso de aprendizaje y las tareas que este conlleva. En las respuestas de nuestros informantes en las que veíamos antes una orientación integradora –intereses personales, familiares o culturales– no encontramos motivación intrínseca, ya que esta “no se preocupa por las actitudes hacia la comunidad de la lengua meta” (Tragant y Muñoz, 2000: 84) que sí se reflejan en las respuestas de los sujetos con intereses personales, familiares o culturales. Por lo tanto, no siempre se identifican la motivación instrumental y la extrínseca, por un lado, ni la integradora y la intrínseca, por otro.

En definitiva, en nuestra muestra hay informantes con motivación instrumental y extrínseca, que son quienes quieren aprender español por razones profesionales

y académicas ([1], tabla 5); otros con motivación integradora, que lo aprenden por razones personales –en el sentido de familiares– y culturales ([2], tabla 5); y, por último, un grupo con motivación instrumental, extrínseca e integradora, ya que su motivación procede de varios ámbitos ([3], tabla 5). Si aplicamos esta clasificación, la muestra queda distribuida en tres grupos, como refleja la tabla 6.

Tabla 6. Distribución de la muestra según el tipo de motivación

Tipo de motivación	Número de informantes	Porcentaje
Instrumental y extrínseca	30	20 %
Integradora	60	40 %
Instrumental, extrínseca e integradora	60	40 %
Total	150	100 %

Por último, veremos las dos variables no han sido empleadas en los estudios previos. Según la variable “dominio de otras lenguas” además de su propia L1 –inglés– y el español, la mayor parte de los informantes, un 88 %, no habla ningún idioma más; y solo un 12 % habla uno o dos más.

Tabla 7. Distribución de la muestra según la variable “dominio de otras lenguas”

	Número de informantes	Porcentaje
Ninguna	132	88 %
Una o dos más	18	12 %
Total	150	100 %

La variable “contexto previo de aprendizaje” establece dos grupos: el de los sujetos que han aprendido español en una situación de no inmersión, que son la mayoría: un 87,33 % ha estudiado la L2 en EE. UU. como parte de su formación académica; y el de los que además han tenido la oportunidad de practicarlo en un contexto en el que se utiliza como L1, tal y como están haciendo en Madrid en el momento de realizar el experimento: un 12,67 %. Como comprobamos en la tabla siguiente, la diferencia entre los dos grupos establecidos es muy grande, igual que ocurría en el caso de las variables “sexo” (tabla 1) y “dominio de otras lenguas” (tabla 7), y obedece a la misma razón, que es la no selección previa de los sujetos de acuerdo con sus características.

Tabla 8. Distribución de la muestra según la variable “contexto previo de aprendizaje”

	Número de informantes	Porcentaje
Inmersión	19	12,67%
No inmersión	131	87,33%
Total	150	100%

2.5. Instrumentos y análisis utilizados

Antes de realizar los ejercicios propiamente dichos, los estudiantes respondieron a un cuestionario en el que aportaron la información necesaria para determinar las variables personales y sociales: información personal sobre ellos mismos –edad, sexo, lengua materna, interés por aprender la lengua, etc.– y su procedencia escolar, y sobre la profesión, la formación y los ingresos de sus padres. Con esta información hemos realizado el análisis de la muestra expuesto en el apartado anterior (§ 2.4).

La mecánica del experimento es la siguiente: primero, se reparte el listado de 20 palabras ordenadas alfabéticamente –10 palabras estímulo: “barmil”, “casdel”, “cienge”, “leiver”, “sostro”, “tarjal”, “teifor”, “trelfa”, “trilen”, “zulvar”; y 10 de baja frecuencia: “baltra”, “fauces”, “filial”, “juglar”, “lacrar”, “nuncio”, “plagar”, “plagio”, “ristra”, “viable”– con sus correspondientes definiciones, y el investigador lo lee en voz alta; después, damos paso a las dos series de actividades que sirven de entrenamiento y práctica, y cuyo objetivo es el aprendizaje de las palabras estímulo. En la primera serie, los sujetos pueden consultar el diccionario si lo necesitan; pero en la segunda, no. Las tareas de instrucción o entrenamiento no son todas igual, sino que hay de tres tipos. Previamente, los alumnos han sido divididos, de manera aleatoria, en tres grupos, y cada uno trabaja con una de las tres tareas que utilizamos. El “tipo de tarea” es otra de las variables de esta investigación, pero aquí no estudiamos su efecto porque no tiene que ver con las diferencias personales y socioculturales del sujeto.

Tras los entrenamientos, se realiza el postest, que es realmente el ejercicio que se puntúa y durante el cual los estudiantes no pueden consultar ningún material adicional. Todos los grupos realizan el mismo examen, que incluye actividades de los tres tipos de instrucción, que son (1) la selección de definiciones, (2) la selección de ejemplos y (3) la redacción de oraciones. A continuación veremos un ejemplo de cada una de ellas.

- (1) Las pruebas de selección de definiciones consisten en elegir la definición que corresponda al contenido semántico de la palabra presentada. Ejemplo:

Escribe la palabra TARJAL al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. perjudicial, engañoso.
_____ b. inútilmente.
_____ c. perteneciente al hijo.
_____ d. fundamental.

- (2) En las pruebas de selección de ejemplos hay que elegir la oración que emplea un equivalente semántico de la palabra que deben aprender. Ejemplo:

Escribe la palabra CASDEL al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ a. Después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.
_____ b. El estudiante no cumplió con las normas del curso.
_____ c. Trató inútilmente de evitar el accidente.
_____ d. Ese joven les falta el respeto a sus padres y a sus profesores.

- (3) Y en las pruebas de redacción de oraciones deben responder a la pregunta planteada con una oración completa que incluya la palabra estímulo. Ejemplo:

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? Explica.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Esta investigación, que está en fase de conclusión, nos permite, entre otras cosas, analizar la influencia de las variables sociales en el aprendizaje de vocabulario y, cuando finalice el resto de los experimentos de la investigación global coordinada desde la UNED, se podrá comparar los resultados y extraer las conclusiones pertinentes. Por el momento, nosotros aquí los compararemos con los datos del experimento piloto que realizamos anteriormente (San Mateo, 2005). Al igual que en trabajo previo, empleamos el análisis de varianza (ANOVA) y la prueba T de Student –dependiendo del número de grupos o variantes de cada variable: si son dos se utiliza la T de Student y si son más de dos, el análisis de varianza– para determinar si las diferencias entre las medias de aciertos obtenidos en el postest son

significativas y, por lo tanto, las variables analizadas son un factor diferenciador en la incorporación léxica.

A continuación, ofrecemos los resultados de la investigación, que dan cuenta de la influencia de las variables personales y socioculturales del estudiante en la retención de vocabulario nuevo en español como segunda lengua y, en general, de cualquier L2.

El número de aciertos de hombres y mujeres apenas se diferencia en una centésima (8,16 frente a 8,15 aciertos); por lo que la variable “sexo” no parece distinguir la incorporación de palabras al lexicón mental.

Tabla 9. Promedio de aciertos según la variable sexo

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Hombres	33	8,16	1,56	0,27
Mujeres	117	8,15	1,67	0,15

La prueba T confirma nuestra intuición, ya que la probabilidad de error es superior a 0,05: $t(148) = 0,024$ $p = 0,981$; lo que quiere decir que la diferencia de medias o promedios no es significativa en un nivel de confianza del 95%. Por consiguiente, la variable “sexo” no es un factor diferenciador en la incorporación léxica.

Según la “formación preuniversitaria”, son los estudiantes que proceden del sistema educativo público los que han obtenido un mayor número de aciertos (8,31), y los que menos, los que han asistido a escuelas públicas y privadas (7,9 aciertos) antes de ingresar en la universidad.

Tabla 10. Promedio de aciertos según la variable “formación preuniversitaria”

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	54	8,06	1,57	0,21
Pública	72	8,31	1,59	0,19
Ambas	24	7,90	1,94	0,40

El análisis de varianza indica que la diferencia de medias no es significativa en un nivel de confianza del 95%, ya que la probabilidad de la F de Snedecor es superior a 0,05: $F(2, 147) = 0,724$ $p = 0,487$; y, por lo tanto, podemos concluir que la “formación preuniversitaria” no influye en la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental del aprendiz de español.

Los resultados del análisis de la variable “nivel sociocultural” indican que los informantes de nivel medio bajo son los que más palabras incorporaron al lexicón mental (9 aciertos); si bien para interpretar el alcance de los resultados, no hay que olvidar que solo seis informantes pertenecen a ese nivel.

Tabla 11. Promedio de aciertos según la variable “nivel sociocultural”

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Medio alto	91	8,32	1,41	0,15
Medio	53	7,79	1,98	0,27
Medio bajo	6	9,00	0,73	0,30

Según el análisis ANOVA, la diferencia de medias es significativa en un nivel de confianza del 93 % [$F(2, 147) = 2,632$ $p = 0,075$], que aunque es un nivel dos puntos más bajo del establecido (95 %), sigue siendo un margen de confianza elevado; aunque en sentido estricto, la diferencia no es significativa. Con todo, aplicaremos los procedimientos de comparaciones múltiples, para determinar entre qué pares se establece diferencia significativa con ese nivel de confianza. Las pruebas de T2 de Tamhane, T3 de Dunnett, Games-Howell y C de Dunnett indican que la diferencia de medias es significativa solo entre el nivel sociocultural medio y el medio bajo.

La conclusión que podría extraerse es que el nivel sociocultural, específicamente en los niveles medio y medio bajo, es una variable que influye en la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental; pero conviene tener presente la gran diferencia de tamaño muestral, pues además es precisamente el grupo con menos sujetos el que ha logrado la media más elevada del número de aciertos (9 sobre 10); por lo que no conviene extrapolar los datos.

Según los resultados del análisis de la variable “años de estudio del español”, los sujetos que más aciertos han conseguido son los que llevan estudiando español más de nueve años (8,46 aciertos), si bien las diferencias con los otros dos grupos no son muy grandes (8,01 y 8,13 aciertos).

Tabla 12. Promedio de aciertos según la variable “número de años de estudio del español”

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Más de 9 años	35	8,46	1,24	0,21
De 7 a 8 años	60	8,01	1,55	0,20
Hasta 6 años	55	8,13	1,93	0,26

El siguiente paso es comprobar si las diferencias son significativas desde el punto de vista estadístico. El análisis de varianza revela que la diferencia de medias no es significativa en un nivel de confianza del 95 %, ya que la probabilidad de la F de Snedecor es superior a 0,05: $F(2, 147) = 0,851$ $p = 0,429$. Por consiguiente, la conclusión es que la variable “años de estudio del español” no influye en la incorporación de nuevas palabras al léxico mental. Estos resultados no apoyan la idea de que haber estudiado la lengua durante un mayor número de años agiliza el aprendizaje de nuevas palabras, al menos cuando se trata de vocablos no derivados de otros ya conocidos –recuérdese que trabajamos con pseudopalabras–.

Tabla 13. Promedio de aciertos según la variable “interés y motivación” para aprender español

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Solo profesionales	30	8,10	1,43	0,26
Solo personales	11	7,79	1,61	0,49
Solo culturales	41	7,76	1,96	0,31
Profesionales y personales	10	8,40	1,35	0,43
Profesionales y culturales	46	8,41	1,57	0,23
Personales y culturales	8	8,92	1,18	0,42
Profesionales, personales y culturales	4	8,50	1,55	0,78

Los resultados del análisis del “interés y motivación” indican que los estudiantes con razones de tipo personal y cultural, es decir, con motivación integradora, son los que más palabras han incorporado (8,92 aciertos); los siguen los que ofrecen razones de tipo profesional, personal y cultural –motivación instrumental, extrínseca e integradora, por lo tanto–, con 8,50 aciertos; y en el extremo opuesto, con el menor número de aciertos, están los sujetos con intereses solo culturales (7,76 aciertos) y solo personales (7,79 aciertos), es decir, con motivación integradora.

Como ya indicamos antes, el número de sujetos que integran cada grupo es muy dispar, y el último solo lo forman cuatro; hecho que no podemos perder de vista en la interpretación de los resultados. No obstante, hemos aplicado el análisis ANOVA y el resultado es que la probabilidad de la F de Snedecor es superior a 0,05: $F(6, 143) = 1,033$ $p = 0,406$; por lo tanto, con un nivel de confianza del 95 %, la variable “interés y motivación” no es un factor diferenciador en la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.

El número de aciertos que han obtenido los sujetos que no hablan otra segunda lengua, aparte del español, y el de los que sí hablan una o dos más es muy similar (8,13 y 8,35 aciertos, respectivamente); por lo que la variable “dominio de otras lenguas” no parece diferenciar la incorporación de palabras al léxico mental.

Tabla 14. Promedio de aciertos según la variable “dominio de otras lenguas”

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Ninguna	18	8,13	1,69	0,15
Una o dos	132	8,35	1,21	0,28

Al igual que en el caso de la variable “sexo”, la prueba T confirma nuestra intuición: la diferencia de medias, desde el punto de vista estadístico, no es significativa. La probabilidad de error es superior a 0,05: $t(148) = -0,541$ $p = 0,590$; lo que quiere decir que la diferencia de medias no es significativa en un nivel de confianza del 95%. La conclusión es, por lo tanto, que la variable “dominio de otras lenguas” no implica diferenciación alguna en la incorporación léxica.

Y, por último, según la variable “contexto previo de aprendizaje” de la L2, la situación de inmersión no facilita significativamente el aprendizaje de nuevos vocablos. Como vemos en la tabla 15 apenas hay diferencia entre los resultados de los alumnos que han estudiado español solamente en su país (8,12 aciertos) y los de aquellos que sí han tenido la oportunidad de practicarlo en un contexto de inmersión previamente a su estancia en Madrid (8,4 aciertos); la ventaja de estos últimos es muy pequeña.

Tabla 14. Promedio de aciertos según la variable contexto previo de aprendizaje

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Inmersión	19	8,40	1,35	0,31
No inmersión	131	8,12	1,68	0,15

Aplicamos la prueba de muestras independientes (prueba T) para ver si la diferencia de medias es significativa desde el punto de vista estadístico. La probabilidad de error es superior a 0,05: $t(148) = 0,705$ $p = 0,482$; o sea, que la diferencia de medias no es significativa en un nivel de confianza del 95% y, por lo tanto, la variable “contexto previo de aprendizaje” no tiene influencia en la incorporación léxica.

En definitiva, a la luz de estos resultados se confirman nuestras hipótesis (de la 1 a la 5) sobre la no relación entre las variables “sexo”, “formación preuniversitaria”, “nivel sociocultural”, “número de años de estudio del español” e “interés y motivación” para aprender español y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental en el caso de aprendices de L2. Y, por otro lado, establecemos también la no relación entre las dos nuevas variables: “dominio de otras lenguas” y “contexto previo de aprendizaje” y la incorporación de nuevas unidades al léxico mental; de manera que no se confirman las hipótesis 6 y 7. Como hemos comprobado, caso por caso, las pruebas estadísticas indican que las diferencias entre los promedios de aciertos obtenidos no son significativas en un nivel de confianza del 95 % –solo en el “nivel sociocultural”, la diferencia entre los promedios de los niveles medio y medio bajo son significativas, pero con un nivel de confianza menor–.

En el estudio preliminar (San Mateo, 2005) contabilizamos no el número de aciertos conseguidos en el postest tras realizar el entrenamiento, sino el número de exposiciones a la palabra nueva que necesitaron los estudiantes para incorporarla al léxico mental, siguiendo la propuesta de Matanzo Vicens (1991). El cambio de planteamiento en la aplicación de las pruebas es reflejo de una de las conclusiones extraídas del estudio piloto: la necesidad de repetir la misma prueba un número elevado de veces, tantas como fueran necesarias hasta que utilizaran cada palabra correctamente tres veces, provocaba agotamiento y desmotivación en el informante, lo cual podría tener efectos psicológicamente negativos en el proceso de aprendizaje. De ahí que decidiéramos emplear la mecánica utilizada por los investigadores de Minesota, Coomber, Ramstad y Sheets (1986) en lugar de la propuesta por Matanzo Vicens (1991). En ambos casos, con un baremo diferente, estamos midiendo lo mismo: la capacidad de retención del nuevo vocabulario por parte del aprendiz de segundas lenguas.

A continuación, recopilamos los resultados del experimento piloto (San Mateo, 2005: 115-116), cuyas conclusiones coinciden con las extraídas de la investigación actual. Las variables “sexo”, “formación preuniversitaria” y “nivel sociocultural” no tuvieron una influencia significativa desde el punto de vista estadístico. El número de exposiciones se recoge en las tablas siguientes (de la 16 a la 18). El resultado de las mujeres (4,562) por dos centésimas es mejor que el de los hombres (4,58) y también lo es el de los sujetos que se formaron en el sistema público (4,244 exposiciones). Los dos grupos de la variable “nivel sociocultural” necesitaron exactamente el mismo número de exposiciones a la palabra para incorporarla: 4,6.

Tabla 16. Número de exposiciones según la variable “sexo”

Número de exposiciones	
Hombres	4,580
Mujeres	4,562

Tabla 17. Número de exposiciones según la variable “formación preuniversitaria”

Número de exposiciones	
Privada	4,45
Pública	4,244
Ambas	5,6

El análisis estadístico aplicado (T de Student y ANOVA) indica que las diferencias entre los promedios del número de exposiciones no son significativas con un nivel de confianza del 95 %, ya que la probabilidad es mayor de 0,05: en el caso de la variable “sexo”, $t(21) = 0,771$ $p = 0,969$; y en la variable “formación preuniversitaria”, $F(2, 20) = 2,664$ $p = 0,094$ –en un nivel de confianza del 90 % sí que habría una diferencia significativa entre los resultados de los sujetos formados en la escuela pública y los que asistieron a la pública y a la privada–.

Tabla 18. Número de exposiciones según la variable “nivel sociocultural”

Número de exposiciones	
Medio alto	4,6
Medio	4,6

Por otro lado, teniendo en cuenta el número de años que los alumnos han estudiado español, obtuvieron mejores resultados los alumnos que más tiempo llevaban estudiándolo; y los que más exposiciones necesitaron son los que llevaban de siete a ocho años, como si el aprendizaje se hubiera estancado y encontrarán más dificultades para ampliar su vocabulario. Sin embargo, desde el punto de vista estadístico, la diferencia de medias no es significativa, según el análisis de varianza aplicado [$F(2, 20) = 0,772$ $p = 0,476$], con un nivel de confianza del 95 %.

Tabla 19. Número de exposiciones según la variable número de años de estudio del español

Número de exposiciones	
Más de 9 años	4,243
De 7 a 8 años	4,957
De 4 a 6 años	4,522

En cuanto a la variable “interés y motivación” para aprender la lengua, los sujetos con motivos profesionales y personales fueron los que aprendieron antes las palabras nuevas –con solo 4,05 exposiciones o contactos con la unidad léxica–; en cambio, el grupo con motivos profesionales, culturales y personales fue el que más exposiciones necesitó (7,7): es posible que el exceso de expectativas obstaculice el aprendizaje; pero, de todas formas, al solo haber un informante que señaló razones profesionales, personales y culturales para aprender español, bien podría tratarse de un valor atípico (*outlier*), lo cual desvirtúa el análisis estadístico, ya que entre el resto de los grupos las diferencias son mínimas y es un único informante el que aporta el dato discordante.

Tabla 20. Número de exposiciones según la variable “interés y motivación” para aprender español

Número de exposiciones	
Solo profesionales	4,267
Solo culturales	4,8
Profesionales y personales	4,05
Profesionales y culturales	4,25
Personales y culturales	4,7
Profesionales, personales y culturales	7,7

Con 23 informantes, que es el número con el que trabajamos en el estudio piloto, la probabilidad de que en una variable en la que se establecen siete grupos –como es esta del “interés y motivación” para aprender español– haya algún valor atípico y algún grupo en el que no haya informantes –como también sucede aquí: no hay ningún sujeto que aporte solo motivos personales o familiares– es bastante alta. Aún aumentando la muestra a 150, es complicado conseguir que el tamaño muestral sea homogéneo. De ahí que en la investigación actual hayamos agrupado

las respuestas según el tipo de motivación, de manera que utilizamos una variable con tres variantes: motivación instrumental y extrínseca; motivación integradora; y un tercer grupo que incluye todos los tipos de motivación.

Los resultados indican que, tanto en el experimento piloto como en el actual, los participantes que han quedado mejor situados han sido los alumnos del sistema educativo público y los sujetos que llevan más tiempo estudiando español –más de nueve años–, si bien las diferencias no son significativas en ninguno de los dos casos. Por otro lado, las mujeres obtuvieron mejor resultado en el estudio piloto, y los hombres en el último, aunque la diferencia es mínima en ambos.

En cuanto a los resultados teniendo en cuenta la variable “interés y motivación”, no hay paralelismo alguno: en el experimento piloto, los mejores son los del grupo que tiene motivos profesionales y personales; y en la investigación actual, los del grupo con motivos personales y culturales, después los que indican razones profesionales, personales y culturales –sin embargo, en el estudio piloto este grupo es el que peor resultado obtuvo–.

Las puntuaciones de la variable “nivel sociocultural” de los dos experimentos no se pueden comparar, pues en el estudio piloto la muestra estuvo compuesta solo por dos estratos –medio alto y medio– y en el segundo, por tres –medio alto, medio y medio bajo–; además, en el primer caso, el resultado fue el mismo en los dos grupos (4,6 exposiciones), así que la variable quedó neutralizada.

Con los resultados de las variables “contexto previo de aprendizaje” de la L2 –inmersión o no inmersión– y “dominio de otras lenguas” no podemos establecer comparación alguna, pues las hemos incorporado por primera vez al trabajo actual.

Tras la comparación de los resultados obtenidos en el estudio piloto (San Mateo, 2005) y en la presente investigación, la conclusión a la que hemos llegado es que las características personales y socioculturales del estudiante no son, desde el punto de vista estadístico, factores diferenciadores en el aprendizaje del vocabulario en español como L2. Y puesto que en estos experimentos se mide la capacidad de un aprendiz para responder a un entrenamiento específico –como dijimos en § 2.5, utilizamos tres tipos de ejercicios: (1) la selección de definiciones, (2) la selección de ejemplos y (3) la redacción de oraciones; en el presente experimento funcionan como tarea de entrenamiento o instrucción y, luego, forman parte del postest; y en el experimento piloto, cada sujeto realiza un mismo ejercicios tantas veces como sea necesario para incorporar la nueva palabra–, no sorprende que los factores sociales no influyan de manera significativa (López, 1993: 17; San Mateo, 2005: 88).

Finalmente, no queremos dejar de recoger las limitaciones de nuestro estudio. La homogeneidad del grupo de informantes nos impide analizar tres variables:

la L1, la edad y el nivel de español, y, por lo tanto, extraer conclusiones sobre su posible influencia en el aprendizaje de vocabulario. En este sentido consideramos necesario un estudio que incluya sujetos con lenguas maternas diversas, de diferentes edades y niveles de L2, para que puedan considerarse estas variables. Este es uno de los objetivos de la investigación global en la que se inserta nuestro estudio.

La ventaja que supone contar con un grupo homogéneo para el estudio de variables que no tengan que ver con las diferencias personales de los sujetos se convierte en una limitación a la hora de evaluar dichas diferencias. No seleccionar previamente a los informantes de acuerdo con sus características personales nos ha llevado a que el tamaño muestral de los grupos establecidos dentro de una determinada variable no sea homogéneo. Es el riesgo que se corre cuando se utilizan grupos de informantes ya formados, como en este caso, que son los alumnos que cursan una determinada asignatura en un programa universitario.

Por último, solo nos queda recordar que el uso de palabras inventadas como estímulo nos asegura que los sujetos no han tenido contacto con ellas previamente y, en este sentido, el experimento gana en objetividad. Sin embargo, también es cierto que estamos privando al aprendiz de la posibilidad de relacionar las nuevas unidades con otras de su misma familia léxica, estrategia que probablemente utilice y que lo ayudaría a retener la forma o a deducir el significado. En este sentido, estaríamos alejando al aprendiz de su manera de proceder habitual, pero pensamos que la gran ventaja que aporta a la investigación el empleo de pseudopalabras lo compensa.

4. BIBLIOGRAFÍA

- AGUSTÍN LLACH, M.^a P. (2009): “The effect of reading only, reading and comprehension, and sentence writing in lexical learning in a foreign language: some preliminary results”, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 22, pp. 9-33.
- BARCROFT, J. (2004): “Effects of sentence writing in second language lexical acquisition”, *Second Language Research*, 20 (4), pp. 303-334.
- BARCROFT, J. (2006): “Can writing a new word detract from learning it? More negative effects of forced output during vocabulary learning”, *Second Language Research*, 22 (4), pp. 487-497.
- BARCROFT, J. (2007): “Effects of word and fragment writing during L2 vocabulary learning”, *Foreign Language Annals*, 40 (4), pp. 713-726.
- BENÍTEZ PÉREZ, P.; ANDIÓN HERRERO, M.^a A.; FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.^a C. (1996): “El aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. Pro-

- yecto de investigación”, SEGOVIANO, C. (ed.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Frankfurt-Madrid, Vervuert-Iberoamericana, pp. 140-149.
- BENTON, S.L., GLOVER, J.A. y PLAKE, B.S. (1984): “Employing adjunct aids to facilitate elaboration in writing”, *Research in the teaching of English*, 18 (2), pp. 189-200.
- BROWNE, C. (2003): *Vocabulary acquisition through reading, writing and tasks: a comparison* (tesis doctoral inédita). Temple University Japan. (20.03.2012): <http://goo.gl/295Ipe>.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Estrasburgo. (20.03.2012): <http://goo.gl/QixInW>
- COOMBER, J. E., RAMSTAD, D. A. y SHEETS, D. A. R. (1986): “Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods”, *Research in the teaching of English*, 20 (3), pp. 281-293.
- CRAIK, F. I. M. y LOCKHART, R. S. (1972): “Levels of processing: A framework for memory research”, *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11 (6), pp. 671-684.
- DI VESTA, F.J. y PEVERLY, S.T. (1984): “The effects of encoding variability, processing activity, and rule-examples sequence on the transfer of conceptual rules”, *Journal of Educational Psychology*, 76 (1), pp. 108-119.
- FERRER CORREDOR, E. O. (2011): *Tres estrategias comparadas en la adquisición del léxico en español como segunda lengua en algunas escuelas de EE. UU.* (tesis doctoral inédita), UNED.
- FOLSE, K. S. (2006): “The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention”, *TESOL Quarterly*, 14 (1), pp. 273-293.
- GARDNER, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning. The role of attitudes and motivation*, Londres, Edward Arnold.
- GLOVER, J. A., PLAKE, B. S. y ZIMMER, J. W. (1982): “Distinctiveness of encoding and memory for learning tasks”, *Journal of Educational Psychology*, 74 (2), pp. 189-198.
- HULSTIJN, J. H. y LAUFER, B. (2001): “Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition”, *Language learning*, 51 (3), pp. 539-558.
- JACOBY, L. L. y CRAIK, F. I. M. (1979): “Effects of elaboration of processing at encoding and retrieval: Trace distinctiveness and recovery of initial context”, CERMAK, L. S. y CRAIK, F. I. M. (eds.): *Levels of processing in human memory*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-21.

- KEATING, G. 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.
- LAUFER, B. (2001): "Reading, word-focussed activities and incidental vocabulary acquisition in a second language", *Prospect*, 16 (3), pp. 44-54.
- LAUFER, B. (2003): "Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence", *The Canadian Modern Language Review*, 59 (4), pp. 567-587.
- LÓPEZ MORALES, H. (1993): "En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular", *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*. Málaga, ASELE, pp. 9-22.
- MATANZO VICENS, G. (1991): *Vocabulario y enseñanza: Estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños* (tesis doctoral inédita), Universidad de Puerto Rico.
- MATANZO VICENS, G. (1999): "Incorporación léxica y metodología de enseñanza", SAMPER PADILLA, J. A. y TROYA DÉNIZ, M. (coord.): *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.
- MCDANIEL, M. A. (1984): "The role of elaborative and schema processes in story memory", *Memory and Cognition*, 12 (1), pp. 46-51.
- REYES DÍAZ, M.^a J. (1995): *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico* (tesis doctoral inédita), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (20.03.2012): <http://goo.gl/bcjicf>
- ROSS, B. H. (1981): "The more, the better? Number of decisions as a determinant of memorability", *Memory and Cognition*, 9 (1), pp. 23-33.
- SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2005): *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos* (trabajo de investigación Diploma de Estudios Avanzados-UNED 2004), Biblioteca redELE.(20.03.2012): <http://goo.gl/aUzTL1>.
- SLAMECKA, N. J. y GRAF, P. (1978): "The generation effect: Delineation of a phenomenon", *Journal of Experimental Psychology: Human learning and memory*, 4 (6), pp. 592-604.
- TRAGANT, E. y MUÑOZ, C. (2000): "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera", MUÑOZ, C. (ed.): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel, pp. 81-105.

- TULVING, E. (1979): "Relation between encoding specificity and levels of processing", CERMAK, L. S. y CRAIK, F. I. M. (eds.): *Levels of processing in human memory*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 405-428.
- UNDERWOOD, B. J. y SCHULZ, R. W. (1960): *Meaningfulness and verbal learning*, Chicago, Lippincott.
- WEBB, S. (2002): *Investigating the effects of learning tasks on vocabulary knowledge* (tesis doctoral inédita), Victoria University of Wellington.
- WEBB, S. (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.