

La lengua de explicación en la presentación del vocabulario y sus efectos en la adquisición léxica en español LE/L2

The language of explanation in vocabulary presentation and its effects on vocabulary acquisition in spanish FL/L2

Autoría

MATÍAS HIDALGO GALLARDO

Escuela Oficial de Idiomas (EOI) "Madrid-Embajadores", España

mhidalgogallardo@educa.madrid.org

<https://orcid.org/0000-0001-6129-4979>

Resumen

En un contexto de revalorización léxica, este estudio analiza los efectos de la lengua de explicación (L1 o L2) en la fase de presentación del vocabulario. Para ello, se evalúa el impacto a corto y medio plazo de tres métodos directos de presentación léxica (listado de palabras, ejemplos y texto glosado), que se sirven, bien de la traducción en L1 (italiano), bien de definiciones en L2 (español), y de un método indirecto (inferencia por contexto) en la recuperación y reconocimiento de vocabulario en español por parte de 161 estudiantes de español como lengua extranjera de nacionalidad italiana. Además del efecto de la lengua de instrucción y del método de presentación, se examinan la influencia del tipo de instrucción (intencional o incidental) y el grado de adquisición del conocimiento productivo frente al receptivo y del conocimiento formal frente al semántico. Dichos estudiantes realizaron una serie de pruebas de clasificación lingüística, cuyos resultados arrojaron un nivel intermedio (B1-B2). Las unidades meta evaluadas son de naturaleza monoverbal y presentan niveles muy bajos de frecuencia, incluso representan variedades dialectales del español. Los informantes fueron sometidos a dos pruebas: un test inmediato tras la intervención didáctica y otro postergado una semana. En ambos se midieron cuatro constructos de naturaleza productiva y receptiva que daban cuenta de la conexión forma-significado (por orden, se evaluó la recuperación de la forma, la recuperación del significado, el reconocimiento formal y, finalmente, el reconocimiento semántico). Los resultados revelan beneficios significativamente mayores para los métodos intencionales, con protagonismo del texto glosado. El conocimiento receptivo (frente al productivo) y el semántico (frente al formal) se adquiere con mayor facilidad. Sin embargo, no se aprecian diferencias significativas en función de la lengua de explicación. Asimismo, se constata una leve disminución general en el recuerdo léxico a medio plazo, con mayor propensión al olvido por medio de la lista.

Palabras clave:

Lengua materna; método de presentación; enseñanza del vocabulario; aprendizaje intencional; aprendizaje incidental

Para citar este artículo:

Hidalgo Gallardo, M. (2023). La lengua de explicación en la presentación del vocabulario y sus efectos en la adquisición léxica en español LE/L2, *ELUA*, 39, 187-204. <https://doi.org/10.14198/ELUA.23700>

Recibido: 12/10/2022

Aceptado: 20/10/2022

© 2023 Matías Hidalgo Gallardo



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Abstract

In a context of lexical reevaluation, this study analyses the effects of the language of explanation (L1 or L2) on vocabulary presentation. For that purpose, an Italian-speaking sample of 161 participants was analysed and short-term and medium-term effects of three direct methods of vocabulary presentation (word list, examples and glossed text), with either L1 translation (Italian) or L2 definitions (Spanish), and one indirect method (guessing from context) were assessed regarding Spanish vocabulary recall and recognition. Apart from the impact of the teaching language (L1 vs L2) and of the presentation method, the influence of the type of teaching (intentional or incidental) and the degree of acquisition for productive knowledge vs receptive knowledge and for formal knowledge vs semantic knowledge were evaluated. A placement test showed that all the participants have an intermediate level of Spanish (B1-B2). The target units tested are single words and present very low levels of frequency, even representing dialectal varieties of Spanish. The informants were subjected to two tests: a test immediately after the didactic intervention and another one a week later. Both tests measured four constructs: form recall, meaning recall, formal recognition and semantic recognition. Results revealed statistically significant greater gains for intentional learning and, within this direct learning, for the glossed text method. Receptive knowledge (versus productive knowledge) was more easily acquired and meaning acquisition (versus form acquisition) was also easier. No significant differences were verified with regard to the language of explanation. A slight reduction of general lexical retention between the immediate test and the post-test was observed and the List-method groups were more prone to vocabulary oblivion.

Key Words:

Mother tongue; method of presentation; vocabulary teaching; intentional learning; incidental learning

1. INTRODUCCIÓN

Numerosos autores sostienen que comprender exitosamente un texto —oral o escrito— en lengua extranjera requiere conocer el 95-98 % de las palabras que lo componen (Hu y Nation 2000, Laufer y Ravenhorst-Kalovski 2010). Según Nation (2006), se necesitarían conocer las 3000-4000 familias de palabras más frecuentes para alcanzar el 95 % de cobertura. A cifras similares han llegado otros autores como Schmitt y Schmitt (2014) o, en el caso concreto del español, Davies (2005). Todo esto manifiesta que el desarrollo de la competencia léxica es parte integral del proceso de adquisición de una lengua extranjera/lengua segunda (LE/L2) (Hu y Nation 2000), con esencial protagonismo del vínculo forma-significado (Schmitt 2008), algo que se materializa fundamentalmente en la fase de presentación. Sin embargo, pese a que cada vez contamos con más investigaciones sobre la praxis léxica de aula, todavía existe poca concreción sobre las acciones más efectivas para el aprendizaje léxico en LE/L2 (de Groot 2006), más aún en relación con los métodos de presentación léxica y en el caso de la lengua cervantina.

En torno a dichas acciones, se han venido sucediendo distintas líneas de pensamiento. Con la aparición del enfoque comunicativo, y auspiciado por la ‘hipótesis del *input*’ (Krashen 1985), la enseñanza de lenguas extranjeras viró hacia una praxis basada en el aprendizaje incidental, pues se concedió prioridad a la inferencia del significado por contexto (Schmitt 1997). La llegada del enfoque léxico (Lewis 1993 y 1997), por su parte, supuso una revalorización de este componente y, junto con el ‘procesamiento del *input*’ (VanPatten y Cadierno 1993, VanPatten 2004), amplió los horizontes del enfoque comunicativo —del que es heredero— incorporando la idea de conciliación entre el aprendizaje indirecto y directo del léxico. Surge así uno de los grandes debates en relación al vocabulario: aprendizaje incidental vs. aprendizaje intencional; debate que parece inclinarse a favor del segundo tipo (Nation y Meara 2002, Hulstijn 2003, Laufer 2006, Barcroft 2009, Hidalgo-Gallardo 2020a, 2020b y 2021), al demostrar ser un potente método de conexión entre forma y significado (Laufer y Shmueli 1997, Webb 2007a). Asimismo, con el método incidental existe riesgo de experimentar una pobre retención del vocabulario nuevo a

largo plazo (Nagy, Anderson y Herman 1987); de inferir erróneamente y, en consecuencia, de un aprendizaje equivocado (Kelly 1990, Paribakht y Wesche 1999); o de que el vocabulario nuevo pase inadvertido (Schmidt 1993, Laufer y Shmueli 1997). Ante esta realidad, varios autores hacen hincapié en una complementación de ambas tipologías (Nation 2001, Barcroft 2012, Hidalgo-Gallardo 2020b y 2021).

En el seno de los métodos directos de aprendizaje, surge un segundo debate acerca de si presentar el léxico en contexto o sin él (Nation 2001, Schmitt 2008, Webb 2007b), con un mayor respaldo de las tareas contextualizadas al suponerseles mayor eficacia por implicar una mayor complejidad (Robinson 2005) y nivel de participación (Hulstijn y Laufer 2001). El trabajo descontextualizado, en cambio, ha sido criticado precisamente por privar de un contexto que favorezca adquirir el uso real del léxico (Oxford y Crookall 1990), aunque también han sido catalogado como un método rápido y eficiente para adquirir vocabulario en una L2 (Carter y McCarthy 1988).

Existen distintos medios de vinculación entre la forma en L2 y su significado, pero las opciones más extendidas implican o una definición en L2 o la traducción en L1, surgiendo otro gran debate lingüístico: el papel de la lengua materna (Butzkamm 2003). La exposición adicional a la lengua meta asociada a la definición en L2 hace que este sea un método muy aceptado (Joyce 2015); mientras que la traducción en L1, sobre todo tras la convicción del enfoque comunicativo sobre su poca contribución al aprendizaje (Marqués-Aguado y Solís-Becerra 2013), no ha contado con dicha aceptación. Incluso, ha sido descrita como un elemento que “encourages lazy minds and so inhibits the transfer of the new item to long-term memory” (Gefen 1987, p. 42). Sin embargo, esta percepción ha sido objeto de reevaluación en los últimos años (cfr. Cook, 2010).

Ante esta realidad de contrastes metodológicos, en este estudio específico sobre estudiantes italófonos de español como LE/L2, pretendemos: (1) analizar los efectos en la adquisición léxica de la conexión forma-significado a corto y medio plazo de distintos

métodos de presentación del vocabulario (tres intencionales y uno incidental); (2) verificar —dentro de los métodos directos— la efectividad de distintos grados de contextualización (lista, ejemplos o texto glosado); y (3) comprobar el impacto de la lengua de explicación del vocabulario (traducción en L1 —italiano— o definición en L2 —español—). Con todo ello, hipotetizamos que el aprendizaje intencional se revelará más efectivo que el incidental (Hulstijn 2003; Laufer 2006, Barcroft 2009, Hidalgo-Gallardo 2020a, 2020b y 2021); que, en el seno de las modalidades directas, un mayor grado de contextualización, al contar con una mayor complejidad y procesamiento (Robinson 2005, Hulstijn y Laufer 2001), reportará una mejor retención que la del listado; que el conocimiento receptivo será más fácilmente adquirido que el productivo (Laufer, Elder, Hill y Congdon 2004, Webb 2005, Hidalgo-Gallardo 2020a, 2020b y 2021); que el conocimiento semántico hará lo propio con respecto al formal (VanPatten 1995, Barcroft 2002, Hidalgo-Gallardo 2020b y 2021); y que la explicación en L1, es decir, con traducción, revelará mayores ganancias (Seibert 1930, Prince 1996, Laufer y Shmueli 1997, Kongtawee y Sappapan 2018).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Métodos de presentación

No son ingentes los estudios en español LE/L2 que den cuenta de la fase de presentación del *input* léxico. Barcroft (2003) y Sánchez, Pérez y Robles (2019) evalúan el impacto del realce del aducto, mientras que Barcroft y Sommers (2005) analizan el impacto de la variabilidad acústica (*input* oral), pero no nos constan análisis de la presentación intencional frente a la incidental que consideren, además, distintos grados de contextualización textual, como es el caso que nos ocupa. Sí encontramos, empero, investigaciones para otros idiomas —fundamentalmente el inglés— sobre diferentes modelos de presentación, con cierta disparidad en sus conclusiones. Una de las precursoras fue la de Seibert (1930), quien reporta mejores resultados de retención léxica a través el uso de listados que mediante oraciones. Décadas más tarde, Griffin (1992) apunta que la



eficacia de los métodos comparados —listas y oraciones— es dispar en función del nivel de los aprendices y de la tarea involucrada (*i. e.* ejercicios de recuperación o reconocimiento). En un trabajo donde se cotejan la efectividad de listas con traducción en L1 y oraciones con explicación en L2, Prince (1996) halla mayores ganancias derivadas de la primera modalidad, aunque en este caso habría que considerar los posibles efectos extra ocasionados por lengua de explicación —traducción en L1— más allá del mero método de exposición.

Por su parte, Laufer y Shmueli (1997) señalan mayores beneficios para los métodos con especial foco en la forma (oraciones y lista) con respecto a los más contextualizados (textos, texto adaptado e inferencia por contexto). Sin embargo, en esta investigación, a diferencia de en nuestro estudio, en ningún momento se les pidió a los informantes que trataran de recordar el vocabulario expuesto. He (1998) comprueba que el uso de listado y la agrupación en campos semánticos son más propicios para la memorización de un mayor volumen de palabras que el contexto, mientras que servirse de este último es mejor para la retención léxica, con peores resultados, en cambio, para la lista. Zhang (2004), quien compara el empleo de lista con traducción, lista con ejemplos elaborados por los profesores y lista con ejemplos producidos por los alumnos, corrobora que el método sin ejemplos (lista con traducción) genera mejores resultados a corto plazo, pero es más propenso al olvido, por lo se recomienda valerse de ejemplos. En Webb (2007b), en cambio, no se encuentra ninguna diferencia significativa entre el empleo de listas y el de oraciones glosadas. Baleghizadeh y Naseh (2011) aprecian mejores resultados tras la exposición a varios contextos oracionales que tras el simple empleo de un listado, lo que parece entrañar cierto influjo de la recurrencia y variedad contextual aparte del método de presentación. Lu (2012) coteja distintos canales de presentación (texto, audio e imágenes) y descubre mejores efectos generales de la presentación con imágenes. Por su parte, Liu y Qin (2014) evalúan el uso de listado acompañado de ejemplos oracionales, la presentación con imágenes/cómics/vídeos y la inferencia por contexto y observan que a corto plazo las

diferencias no son significativas, pero, a largo plazo sí destaca el modelo basado en imágenes/cómics/vídeos. Más recientemente, centrado en la enseñanza de ELE y exclusivamente mediante métodos escritos, Hidalgo-Gallardo (2020a) compara el uso del listado de palabras —con explicación en español de las unidades— con la inferencia por contexto y corrobora mejores resultados de método intencional. El mismo autor extiende este estudio (Hidalgo-Gallardo 2020b) e incorpora el trabajo con ejemplos oracionales y con un texto glosado en el análisis de los métodos de presentación. En sus conclusiones expresa que el aprendizaje intencional supera al incidental, con especial protagonismo del método de texto glosado. Asimismo, Hidalgo-Gallardo (2021) también introduce la variable lengua materna (italiano o chino mandarín) en los mismos métodos de presentación mencionados —con explicación en L2— y observa que los italófonos se benefician más del texto con glosas, mientras que los sinohablantes hacen lo propio con los ejemplos oracionales. Además, en todos sus trabajos se constata mayor propensión al olvido mediante el empleo de listas.

2.2. L1 vs. L2

Como hemos advertido, el uso de la L1 o la L2 como medio de instrucción en la didáctica de lenguas es uno de los grandes debates en este campo (Butzkamm 2003), por lo que existen posiciones hasta antagónicas. Sin embargo, pese a que, bajo el paraguas del enfoque comunicativo, encontramos argumentos en contra tales como que desarrolla cierta dependencia (Rivers y Temperley 1978) o una actitud perezosa (Gefen 1987), es cierto que en los últimos años la recurrencia a la traducción en L1 ha sido objeto de una reevaluación (Cook 2010) y se apoya su viabilidad (Swan 1997) y su uso en el aula (Galindo Merino 2012). Butzkamm (2000, p. 86) es tajante al respecto: “teachers can banish the native language from the classroom, but cannot banish it from the students’ minds. It would even be counterproductive, since it would mean trying to stop them thinking altogether”. De hecho, se ha demostrado que la L1 se activa durante el proceso de aprendizaje de vocabulario en L2 (Sunderman y Kroll 2006),

fenómeno observable en el desarrollo de la interlengua del alumnado (Selinker 1972) y en los procesos de transferencia de su LM a su LE/L2 (Selinker 1969); incluso en personas bilingües se activa la traducción de forma espontánea e inconsciente (Thierry y Wu 2007). Es más, permitir cambiar de código lingüístico en el aula mejora la fluidez de las producciones verbales (De Bruin, Samuel y Duñabeitia 2018).

Hemos podido apreciar que muchos de los trabajos que analizan distintos métodos de presentación léxica ya incluían entre los factores de análisis la lengua de instrucción o explicación, es decir, diferenciaban entre el ofrecimiento de traducciones en L1 o definiciones en L2. Así, entre otros, Seibert (1930) nota mejores resultados para la lista con traducción que para las oraciones en L2; Prince (1996) constata un mejor rendimiento de las listas con traducción que de las oraciones en L2 (sin traducción del vocablo); en Laufer y Shmueli (1997), las glosas traducidas a la L1 arrojan mejores resultados que las definiciones en L2; Grace (1998) observa datos más positivos en el uso de oraciones traducidas que en la inferencia por contexto; Ramachandran y Rahim (2004) destacan el valor de la traducción frente a la definición, aunque con cautela, puesto que las definiciones eran sacadas de diccionarios para nativos, algo que puede dificultar el aprendizaje (en nuestro estudio, en cambio, las definiciones fueron creadas *ad hoc* acorde al nivel de los informantes); Sawada (2009) obtiene mejores resultados con el uso de la traducción en vocabulario presentado oralmente; Zhang (2014) también encuentra mejores resultados para la lista con traducción (frente a ejemplos en L2); Kongtawee y Sappapan (2018) revelan mayores ganancias mediante el uso de hiperglosas en L1 para la comprensión lectora. Joyce (2015), por su parte, no halla diferencias significativas en función de la lengua empleada (L1 o L2) en el estudio del vocabulario.

3. METODOLOGÍA

3.1. El presente estudio

Es este estudio se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de instrucción (incidental o intencional) es más efectivo para el

aprendizaje de vocabulario a corto y medio plazo?

2. ¿Qué método de presentación (listado, ejemplos o texto) del vocabulario es más efectivo para el aprendizaje léxico a corto y medio plazo?
3. Dado que las pruebas de evaluación léxica se centran en diferentes constructos, ¿qué tipo de conocimiento será más fácilmente adquirido: el productivo o el receptivo? ¿Se adquirirá más fácilmente el conocimiento formal o el semántico?
4. ¿Qué lengua de explicación (L1 o L2) reportará mayores ganancias?

3.2. Perfil de la muestra

En el test inmediato participaron 161 estudiantes de ELE itálofonos con una media de edad de 18.3 años. Se descartó a los informantes que conocían alguna de las unidades meta (16 universitarios). El 78.3 % se identificó como mujeres y el 21.7 %, como varones. Un 60 % de la muestra cursaba estudios preuniversitarios y un 40 % estudiaba en la universidad. La prueba diagnóstica DIALANG (<https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>) indicó que su nivel de español era B1-B2 de acuerdo al *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*. La muestra se agrupó en siete grupos (siguiendo sus propias clases o grupos de estudio). Cada grupo fue expuesto aleatoriamente a un método de presentación (§ 3.3.2.). En el postest, la muestra se redujo a 121 informantes (un 78.5 % eran mujeres y un 60 % preuniversitarios), pues no todos los alumnos que formaron parte del test estaban presentes en la prueba a medio plazo, al no estar esta anunciada.

3.3. Diseño de la investigación

3.3.1. Unidades meta

Se conformó un glosario de 15 unidades monoverbales con muy baja frecuencia según el Corpus del Español (www.wordandphrase.info/span/) (Tabla 1). En una fase previa, 76 estudiantes de distintas nacionalidades con un



Tabla 1. Listado de palabras objeto de aprendizaje

Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
ajar	23 927	cerote	20 531	figonear	33 720
algaraza	35 895	chochear	37 017	jeta	16 738
amente	39 366	descojonarse	33 589	sonsolillo	No registrada
cachas	36 407	enteco	37 879	tute	35 001
carca	37 507	espichar	35 999	vacile	35 014

nivel B2-C1¹ de español evaluaron la pertinencia de dicho léxico mediante una adaptación del *The Vocabulary Knowledge Scale* (Paribakht y Wesche 1993) y del texto de los métodos textuales de presentación. Se seleccionaron las quince palabras más desconocidas de un total de treinta, pero solo nueve formaron parte de las pruebas de vocabulario. Las seis restantes sirvieron como distractores para atenuar los efectos de una respuesta aleatoria, es decir, para que no se pudiera responder con todas las palabras indiscriminadamente. Las palabras meta no guardaban relación alguna entre sí.

3.3.2. Métodos de presentación

Los métodos de presentación se administraron en dos variantes según la lengua de explicación: una versión con traducción en L1 (italiano) y otra con definición en L2 (español):

- Lista: un listado con las 15 palabras meta acompañadas de una explicación (traducción en L1 o definición en L2). El orden de las palabras fue aleatorio para reducir posibles efectos de un aprendizaje secuencial. Duración: 10 minutos.
- Ejemplos: las palabras meta acompañadas bien de una traducción en L1 o de una definición en L2, en orden aleatorio, se insertaron en un ejemplo. Duración: 15 minutos.

- Texto glosado: las 15 palabras meta aparecían aleatoriamente en uso dentro de un texto creado ex profeso. Una glosa al margen daba su explicación (en L1 o en L2). La extensión del texto era de 304 palabras, por lo que las quince palabras meta representaban menos de un 5 % del contenido del texto, cifra acorde con el principio de comprensibilidad del 95-98 % de Hu y Nation (2000) y Nation (2006). Duración: 20 minutos.
- Inferencia por contexto: se trataba del mismo texto usado en el método de *Texto glosado*, pero carente de toda explicación al ser un método incidental, por lo que la lengua de explicación no entra en juego en esta modalidad. Duración: 20 minutos.

3.3.3. Pruebas de vocabulario

La evaluación del conocimiento léxico consistió en dos pruebas sin aviso previo: un test inmediato tras la intervención didáctica con los métodos y un postest una semana después. En ambos se midieron cuatro constructos de naturaleza productiva y receptiva que daban cuenta de la conexión forma-significado y que fueron cuidadosamente secuenciados con el fin de evitar un efecto aprendizaje (Webb 2005 y 2007b). Así, primero se valoró el conocimiento productivo (pruebas 1 y 2) y luego el receptivo (pruebas 3 y 4). Estas se estructuraron, en este orden, de la siguiente forma:

- Prueba 1. Recuperación de la forma (RpF): medía el conocimiento productivo formal y se pidió a los informantes que escribieran las palabras cuyo significado encajara en el hueco que aparecía en un breve contexto.

¹ Se seleccionaron estudiantes del mismo nivel o superior para garantizar la adecuación de las unidades meta. Dichos estudiantes contaban con certificaciones lingüísticas que dejaban constancia de sus niveles. En concreto, 40 de ellos poseían un nivel B2 y 36, un nivel C1 (de acuerdo al MCER).

- b) Prueba 2. Recuperación del significado (RpS): medía el conocimiento productivo semántico y los participantes debían explicar (preferiblemente en español, aunque era posible hacerlo también en su lengua materna) el significado de la palabra meta en cuestión, que estaba inserta en un pequeño contexto oracional que no permitía inferir el significado a través de dicho contexto.
- c) Prueba 3. Reconocimiento de la forma (RmF): medía el conocimiento receptivo formal. Se proporcionó un cuadro con las quince palabras meta y se les pidió a los estudiantes que completaran el hueco que aparecía en un breve contexto valiéndose de alguna de las opciones propuestas.
- d) Prueba 4. Reconocimiento del significado (RmS): medía el conocimiento receptivo semántico y los sujetos debían elegir, entre cuatro opciones posibles, aquella que explicara mejor el significado de la palabra meta en cuestión, que aparecía en las mismas condiciones contextuales que en la prueba 2.

En cada constructo se evaluaron nueve ítems, con un total de 36 ítems. La puntuación consistió en asignar un punto a cada respuesta correcta y cero a los errores o preguntas sin contestar. No hubo penalización por respuesta errónea, no contestada o indicada como desconocida, y en el caso de la prueba 1 se consideraron correctas las respuestas aproximadas a la palabra meta en cuestión (Webb 2009, p. 366). Para prevenir un efecto recuerdo, el orden de los ítems fue alterado entre los constructos y entre el test y el postest. En la medida de lo posible, según criterios de nivel de lengua, se alteraron los enunciados entre test y postest y las opciones propuestas en las tareas de reconocimiento del significado fueron diferentes a las explicaciones de la fase de tratamiento.

3.4. Procedimiento

Para garantizar la eficacia de los instrumentos de investigación, se llevó a cabo una prueba piloto con 48 estudiantes universitarios de nivel B1-B2. A través de este pilotaje se pulieron las instrucciones, se reafirmó la pertinencia de

las unidades meta y del texto de los métodos textuales y se determinaron los tiempos de administración. Tras esto, se implementó la intervención didáctica. Primero, se informó a los participantes del objetivo general de la prueba y se les dieron las instrucciones pertinentes —cumpliendo con los principios éticos de una buena investigación (Rasinger 2019)—. Seguidamente, se administró un cuestionario sociolingüístico para definir el perfil del informante. Este cuestionario incluía un pretest léxico-gramatical que los informantes interpretaron como una prueba de nivel. La sección de léxico suponía una adaptación del *Eurocentres Vocabulary Size Test* (Meara y Jones 1990) y buscaba recopilar información sobre su (des)conocimiento de las unidades meta. La sección gramatical perseguía no sugerir a los informantes que el estudio era sobre adquisición del vocabulario. Posteriormente, se administraron los tratamientos de presentación léxica, donde se indicó que se trataba de una tarea de lectura individual en la que no estaba permitido el uso de ningún dispositivo de consulta. Se insistió, además, en que no podían tomar notas de ningún tipo, al ser tareas receptivas. En los métodos directos de presentación se instó a que intentaran recordar las palabras, algo que no se pidió al grupo del método indirecto. Inmediatamente después de los tratamientos, se realizó el test de evaluación. Una semana después, se aplicó el postest.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En esta sección se exponen los resultados cuantitativos de las pruebas a corto y a medio plazo. Se aportan descriptivos estadísticos generales por método de presentación, constructo y lengua de explicación y se añaden análisis de la significatividad mediante diferentes pruebas de ANOVA (al seguir los datos una distribución normal).

4.1. Resultados del test

4.1.1. Resultados del test en función del método de presentación

Los resultados totales del test inmediato (Tabla 2) registraron una efectividad media de



22.37 aciertos de 36 posibles. Una desviación típica media de 9.07 implicó una notable dispersión en las respuestas. En la correlación entre el método de presentación (variable independiente) y el promedio de aciertos totales (variable dependiente), los resultados favorecieron al método de Texto glosado y perjudicaron al de Inferencia por contexto. Los puntajes entre los métodos de Ejemplos y de Lista se ubicaron muy próximos. El análisis de varianza (ANOVA) determinó diferencias significativas generales entre los aciertos y el método ($F(3, 157) = 13.192, p = 0.000$). Las comparaciones múltiples post hoc (DHS de Tukey, al asumirse varianzas iguales) indicaron que estas fueron significativas entre el método de Inferencia por contexto —con un nivel de aciertos claramente inferior— y el resto de métodos ($p = 0.004$ para el listado, $p = 0.002$ para los ejemplos y $p = 0.000$ para el texto con glosas), pero también en el seno de los métodos directos en la confrontación del empleo del texto con glosas y los demás: Lista ($p = 0.004$) y Ejemplos ($p = 0.006$).

Tabla 2. Media y desviación típica en función del método de presentación (test)

Método	N	Media*	Desviación típica
Lista	46	21.63	8.10
Ejemplos	52	22.04	9.99
Texto glosado	42	27.71	6.86
Inferencia por contexto	21	14.14	5.28
Total	161	22.37	9.07

*Nota: puntuación máxima = 36

4.1.2. Resultados del test por método y lengua de explicación

Si ahondamos en los efectos de la lengua de explicación (Tabla 3) —por lo que el método de Inferencia por contexto queda fuera de este análisis, lo que reduce la muestra a 140 individuos—, comprobamos que los totales para la explicación en L1 y en L2 estuvieron muy próximos, con una ligerísima superioridad para la lengua materna. En el contraste intramétodos, observamos que la explicación en L1 también aportó resultados más positivos

tanto en el método de Texto glosado como en el de Ejemplos, pero no así en el uso de la Lista. Sin embargo, según la ANOVA factorial univariante ($F(2, 134) = 0.142, p = 0.868$), estas diferencias en función de la lengua de explicación no fueron significativas, algo que confirmaron también las comparaciones por pares.

Tabla 3. Media y desviación típica por método y lengua de explicación (test)

Método	L	N	Media*	Desviación típica
Lista	L1	22	21.27	9.10
	L2	24	21.96	7.24
	Subtotal	46	21.63	8.10
Ejemplos	L1	27	22.22	10.46
	L2	25	21.84	9.66
	Subtotal	52	22.04	9.99
Texto glosado	L1	22	28.32	5.45
	L2	20	27.05	8.23
	Subtotal	42	27.71	6.86
Total	L1	71	23.82	9.15
	L2	69	23.39	8.67
	Total	140	23.61	8.89

*Nota: puntuación máxima = 36

4.1.3. Resultados del test por método y constructo

La Tabla 4 nos permite adentrarnos en los efectos de los métodos de presentación en las dimensiones analizadas. Verificamos que el Texto glosado destacó sobre los demás en todas ellas. El método inferencial fue, en cambio, el que peores resultados arrojó. Los métodos de Lista y de Ejemplos, de nuevo, se ubicaron —con cierta alternancia— bastante próximos. Observamos, además, una mayor facilidad en el reconocimiento semántico, mientras que el conocimiento más complejo fue el de la recuperación formal.

Para determinar si existía alguna diferencia genérica significativa entre los tratamientos, se llevó a cabo un análisis multivariante de varianza (MANOVA), que reveló una diferencia unísona significativa entre los distintos métodos de presentación

Tabla 4. Media y desviación típica por método de presentación y constructo (test)

Método	N	RpF		RpS		RmF		RmS	
		M*	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Lista	46	3.52	2.29	6.11	2.50	5.02	2.56	6.98	1.86
Ejemplos	52	3.88	2.99	5.96	2.87	5.23	2.71	6.96	2.24
Texto glosado	42	5.33	2.64	7.07	1.84	7.21	2.22	8.10	1.32
Inferencia por contexto	21	1.62	1.47	3.05	1.53	3.95	1.75	5.52	1.63
Total	161	3.86	2.77	5.91	2.64	5.52	2.65	7.07	1.99

*Nota: puntuación máxima = 9

($F(15, 227) = 5.659, p = 0.000$). Estas diferencias también se observaron en cada constructo por separado. Así, en el test de recuperación de la forma ($F(3, 157) = 10.349, p = 0.000$), las comparaciones post hoc (prueba DH de Tukey, al asumirse varianzas iguales) ratificaron que las diferencias en los puntajes promedios fueron estadísticamente significativas entre el método de Inferencia por contexto — con el menor número de aciertos— y el resto de métodos directos (Lista, $p = 0.027$; Ejemplos, $p = 0.004$; y Texto glosado, $p = 0.000$) y, además, entre el método de texto con glosas y los métodos del listado ($p = 0.006$) y de los ejemplos ($p = 0.034$). En la prueba de recuperación del significado ($F(3, 157) = 13.623, p = 0.000$), también el DHS de Tukey (al asumirse varianzas iguales) mostró que estas diferencias se apreciaban exclusivamente entre el método con resultados más bajos, el de Inferencia, y todos los demás ($p = 0.000$ en contraste con los tres métodos: Lista, Ejemplos y Texto glosado). En la medición del reconocimiento formal ($F(3, 157) =$

$10.551, p = 0.000$), las comparaciones post hoc (DHS de Tukey, al asumirse varianzas iguales) reflejaron significatividad en las diferencias entre el método de Texto glosado, con la puntuación media más alta, y el resto: Lista ($p = 0.000$), Ejemplos ($p = 0.001$) e Inferencia ($p = 0.000$). Por lo que se refiere al test de reconocimiento semántico ($F(3, 157) = 9.314, p = 0.000$), se repitieron las diferencias significativas (DHS de Tukey, al asumirse varianzas iguales) entre el método de Inferencia por contexto y los métodos de Lista ($p = 0.017$), de Ejemplos ($p = 0.016$) y de Texto glosado ($p = 0.000$); y también entre el método con glosas y los tratamientos con la lista ($p = 0.027$) y con los ejemplos ($p = 0.019$).

4.1.4. Resultados del test por método, constructo y lengua de explicación

A primera vista (Tabla 5), los datos totales reportaron mayores ganancias para el uso de la L1 en todos los constructos salvo para

Tabla 5. Media y desviación típica por método, constructo y lengua de explicación (test)

Método	L	N	RpF		RpS		RmF		RmS	
			M*	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Lista	L1	22	3.41	2.34	6.05	2.59	5.14	3.11	6.68	1.96
	L2	24	3.63	2.28	6.17	2.46	4.92	2.00	7.25	1.75
	Subtotal	46	3.52	2.29	6.11	2.50	5.02	2.56	6.98	1.86
Ejemplos	L1	27	3.93	3.10	6.11	3.26	5.22	2.82	6.96	2.07
	L2	25	3.84	2.94	5.80	2.43	5.24	2.65	6.96	2.46
	Subtotal	52	3.88	2.99	5.96	2.87	5.23	2.71	6.96	2.24
Texto glosado	L1	22	5.55	2.32	7.27	1.55	7.32	2.15	8.18	1.01
	L2	20	5.10	2.99	6.85	2.13	7.10	2.34	8.00	1.62
	Subtotal	42	5.33	2.64	7.07	1.84	7.21	2.22	8.10	1.32
Total	L1	71	4.27	2.76	6.45	2.65	5.85	2.87	7.25	1.86
	L2	69	4.13	2.78	6.23	2.37	5.67	2.50	7.36	2.02
	Total	140	4.20	2.76	6.34	2.50	5.76	2.68	7.31	1.93

*Nota: puntuación máxima = 9



el reconocimiento semántico. En función del método de presentación, la exposición del léxico mediante una lista pareció beneficiarse más de explicaciones en la L2, a excepción de la tarea de reconocimiento formal. En el caso de los Ejemplos, la L1 apoyó una mayor retención de los constructos productivos formal y semántico, mientras que la L2 hizo lo propio con la dimensión receptiva formal, pero no hubo diferencias de rendimiento lingüístico en el reconocimiento semántico. En el extremo opuesto hallamos el método de Texto glosado, pues los mejores promedios se obtuvieron con explicaciones en la L1. La MANOVA ($F(8, 262) = 0.418, p = 0.910$) nos indicó que las diferencias observadas en función de la lengua de explicación para cada uno de los métodos y constructos no fueron significativas en ninguno de los contrastes.

4.2. Resultados del postest

En esta fase las comparaciones temporales se precisaron tomando como referencia los datos obtenidos por los 121 sujetos muestrales que participaron en ambas pruebas.

4.2.1. Resultados del postest en función del método de presentación

Los resultados totales del postest (Tabla 6) registraron una reducción en la efectividad media de retención léxica con un promedio de 21.51 aciertos. Una desviación típica media de 8.49 siguió indicando una alta dispersión en las respuestas. Los informantes que trabajaron mediante el Texto glosado fueron los más beneficiados, mientras que quienes se valieron del método de Inferencia por contexto obtuvieron menos ganancias. Los puntajes entre los métodos de Ejemplos y de Lista se posicionaron, de nuevo, muy próximos entre sí. La ANOVA ($F(3, 117) = 5.191, p = 0.002$) reportó que estas diferencias generales fueron significativas, aunque, según la DHS de Tukey (al asumirse varianzas iguales), solamente en el contraste entre el texto con glosas y los demás métodos: listado, ($p = 0.010$), oraciones ($p = 0.033$) y deducción por contexto ($p = 0.010$).

Si indagamos en la evolución temporal de los datos, vemos que el recuerdo tras una semana

fue menor que el inmediato (de 22.71 aciertos a 21.51), tendencia que afectó también a los métodos de Lista —el que más adoleció de este olvido—, Ejemplos y Texto glosado, pero no a la Inferencia por contexto, que aumentó su promedio en un 29.5 %. La ANOVA de medidas repetidas ($F(3, 117) = 8.975, p = 0.000$), que nos permitió analizar la significatividad de esta evolución diacrónica según los métodos, determinó que la desmemoria derivada del listado ($p = 0.000$) y del texto glosado ($p = 0.006$) fue significativa, así como el mejor recuerdo de la inferencia contextual ($p = 0.001$).

Tabla 6. Cotejo de los resultados entre el test y el postest en función del método de presentación

Método	N	Media*		Desviación típica	
		Test	Postest	Test	Postest
Lista	37	23.00	19.76	6.86	8.56
Ejemplos	31	20.45	20.32	10.59	9.45
Texto glosado	37	28.11	25.76	6.94	6.77
Inferencia por contexto	16	13.94	18.06	5.47	6.62
Total	121	22.71	21.51	9.00	8.49

*Nota: puntuación máxima = 36

4.2.2. Resultados del postest por método y lengua de explicación

Tras el lapso de una semana (Tabla 7), el promedio total favoreció a la explicación en L2, aunque se trata de un dato muy cercano al de la explicación en L1. Esta relativa supremacía de la lengua extranjera difirió de los resultados del test, donde la lengua materna salía levemente beneficiada. La L2 pareció algo más provechosa a medio plazo en el caso del método de Lista y del método de Texto glosado, mientras que en el método de Ejemplos destacó, también mínimamente, la explicación en L1. No obstante, de acuerdo con la ANOVA factorial univariante ($F(2, 99) = 0.062, p = 0.940$), estas diferencias lingüísticas de los rendimientos entre métodos no fueron significativas.

Temporalmente, la reducción en los promedios generales se replicó también

al incorporar la influencia de la lengua de explicación, independientemente de que esta fuera en L1 o en L2. El único caso donde se produjo una mejora de los resultados fue el tratamiento por medio de ejemplos en el caso de explicaciones en L1. Por su parte, pese a que la ANOVA de medidas repetidas ($F(2, 99) = 1.497, p = 0.229$) arrojó falta de significatividad general, las comparaciones por pares indicaron que sí fueron significativas para la desmemoria producida en el método de Lista, tanto en L1 ($p = 0.008$) como en L2 ($p = 0.003$), y para el olvido manifestado en el método de texto con glosas, aunque solo cuando las explicaciones se dieron en lengua materna ($p = 0.004$).

Tabla 7. Cotejo de los resultados entre el test y el postest por método y lengua de explicación

Método	L	N	Media*		Desviación típica	
			Test	Postest	Test	Postest
Lista	L1	16	23.06	19.75	7.95	9.67
	L2	21	22.95	19.76	6.10	7.86
	Subtotal	37	23.00	19.76	6.86	8.56
Ejemplos	L1	18	19.50	20.33	10.83	9.66
	L2	13	21.77	20.31	10.54	9.54
	Subtotal	31	20.45	20.32	10.59	9.45
Texto glosado	L1	20	28.40	25.20	5.72	6.00
	L2	17	27.76	26.41	8.32	7.72
	Subtotal	37	28.11	25.76	6.94	6.77
Total	L1	54	23.85	21.96	9.04	8.70
	L2	51	24.25	22.12	8.38	8.67
	Total	105	24.05	22.04	8.68	8.64

*Nota: puntuación máxima = 36

4.2.3. Resultados del postest por método y constructo

La Tabla 8 verifica que el método de Texto glosado se mantuvo como el más efectivo en la retención léxica en todas las dimensiones. Contrariamente, salvo en el constructo de recuperación formal, donde la Lista obtuvo el peor rendimiento, el método de Inferencia por contexto fue el que menos retentiva léxica manifestó. El empleo de ejemplos oracionales y del listado —a excepción del caso ya mencionado para este último— se ubicaron

nuevamente en posiciones intermedias. Estos datos, además, reafirmaron la mayor facilidad de adquisición del componente receptivo semántico y la mayor dificultad del constructo productivo formal, patrón de dificultad que se repitió en cada constructo.

El análisis multivariante de varianza manifestó una diferencia unívoca significativa entre los distintos métodos de presentación ($F(12, 302) = 2.742, p = 0.002$), diferencias significativas también en cada constructo por separado. En la recuperación formal ($F(3, 117) = 3.641, p = 0.015$), las comparaciones *post hoc* (prueba DH de Tukey, al asumirse varianzas iguales) limitaron la significatividad al contraste entre el método de Texto glosado y el de Lista ($p = 0.010$). En la medición de la prueba de recuperación semántica ($F(3, 117) = 5.970, p = 0.001$), la prueba *a posteriori* de Games-Howell (al asumirse varianzas desiguales) reflejó que estas diferencias se ampliaron al contraste del método de glosas con los demás: Lista, $p = 0.043$; Ejemplos, $p = 0.008$; e Inferencia por contexto, $p = 0.001$). La prueba de reconocimiento formal ($F(3, 117) = 3.970, p = 0.010$), mediante las comparaciones *post hoc* (DHS de Tukey, al asumirse varianzas iguales), replicaron los resultados de significatividad de la recuperación de la forma, es decir, estas se dieron únicamente entre el Texto glosado y la Lista ($p = 0.014$). Por su parte, en el test de reconocimiento semántico ($F(3, 117) = 4.560, p = 0.005$), dichas diferencias (DHS de Tukey, al asumirse varianzas iguales) se materializaron entre el método de Texto glosado y los métodos de Ejemplos ($p = 0.032$) y de Inferencia por contexto ($p = 0.007$).

Cronológicamente, todos los métodos directos se vieron afectados por una merma generalizada en los promedios —más marcada en el caso del listado—. No obstante, el empleo de ejemplos oracionales presentó una excepción a esta línea en las tareas de reconocimiento, tanto formal como semántico. También manifestó una mejora de la puntuación el método inferencial, cuyos promedios prosperaron en todos los constructos. La ANOVA de medidas repetidas ($F(3, 117) = 7.604, p = 0.000$) apuntó significatividad en estas diferencias evolutivas dentro de la tarea de recuperación formal, que se concretaron en la pérdida de recuerdo que



Tabla 8. Cotejo de los resultados entre el test y el postest por método y constructo

Método	N	RpF				RpS				RmF				RmS			
		M*		DT		M*		DT		M*		DT		M*		DT	
		T	PT														
<i>Lista</i>	37	3.81	2.00	2.22	2.54	6.57	5.38	2.06	2.70	5.30	5.19	2.37	2.86	7.32	7.19	1.33	1.93
<i>Ejemplos</i>	31	3.52	3.16	3.13	2.92	5.52	4.84	3.09	2.82	4.97	5.55	2.76	2.61	6.45	6.77	2.39	1.96
<i>Texto</i>	37	5.59	4.00	2.64	2.73	7.19	6.84	1.85	1.88	7.27	7.00	2.17	2.27	8.05	7.92	1.37	1.23
<i>Inferencia</i>	16	1.69	2.44	1.45	2.56	3.00	4.25	1.63	1.98	3.94	5.13	1.88	2.09	5.31	6.25	1.66	1.44
Total	121	4.00	2.97	2.80	2.79	6.02	5.54	2.61	2.57	5.64	5.83	2.61	2.62	7.06	7.18	1.93	1.77

*Nota: puntuación máxima = 9

se desprende del empleo de la Lista ($p = 0.000$) y del Texto glosado ($p = 0.000$). También fueron significativas en el caso de la recuperación semántica ($F(3, 117) = 5.552, p = 0.001$), específicamente para la desmemoria acaecida en los informantes que trabajaron con la Lista ($p = 0.001$) y en el mejor recuerdo externalizado por la Inferencia por contexto ($p = 0.015$). El mismo escenario hallamos con respecto al constructo de reconocimiento de la forma ($F(3, 117) = 4.351, p = 0.006$), localizado esta vez en el mejor recuerdo del método de Ejemplos ($p = 0.040$) y del método inferencial ($p = 0.003$). En la última tarea, la de reconocimiento semántico, pese a que la ANOVA de medidas repetidas ($F(3, 117) = 2.635, p = 0.053$) no reportó diferencias significativas, las comparaciones por pares sí las señalaron en el incremento de la puntuación obtenida por los estudiantes que trabajaron inferencialmente ($p = 0.011$).

4.2.4. Resultados del postest por método, constructo y lengua de explicación

La influencia de la lengua de explicación en los resultados (Tabla 9) nos señaló cierto equilibrio entre la L1 o de la L2, ya que la lengua materna benefició la recuperación semántica y el reconocimiento formal, mientras que la lengua extranjera hizo lo propio con la recuperación formal y el reconocimiento semántico. Del mismo modo, también apreciamos fluctuaciones en la supremacía de una lengua u otra en relación con los métodos de presentación y según el constructo analizado. El único método que presentó uniformidad fue el de Texto glosado, con predominio de la L2 en todas las dimensiones. No obstante, el análisis multivariante de

varianza ($F(8, 192) = 1.391, p = 0.203$) aclaró que las diferencias apreciadas según la lengua vehicular de explicación en los resultados que contrastan método y constructo no fueron estadísticamente significativas.

También pudimos analizar la evolución temporal de los resultados en función de la lengua de explicación y comprobamos que la tendencia general fue la desmemoria, aunque el uso de la L1 mejoró los resultados generales del reconocimiento formal, mientras que el de la L2, los del reconocimiento semántico. Asimismo, también dentro de cada método se dieron algunos casos de mejora de los resultados: en el método de Lista, las explicaciones en L2 reportaron un aumento de los promedios en las tareas de reconocimiento, tanto formal como semántico; en el método de Ejemplos, las definiciones en L1 produjeron un mejor recuerdo en las pruebas de recuperación formal, de reconocimiento formal y de reconocimiento semántico, constructo en el que también se incrementó el promedio cuando las explicaciones eran en L2; y en el método de Texto glosado, la mejoría se derivó del uso de la L2. La ANOVA de medidas repetidas, por su parte, estableció que las diferencias temporales debidas al influjo de la lengua de explicación no fueron significativas en la medición de la recuperación de la forma ($F(2, 99) = 1.814, p = 0.168$). Sin embargo, las comparaciones por pares sí localizaron diferencias significativas en el olvido manifestado por el método de Lista, tanto para la L1 ($p = 0.000$) como para la L2 ($p = 0.000$), y por el método de Texto glosado, aunque en este caso solo cuando las explicaciones eran en L1 ($p = 0.000$). Una realidad parecida se produjo en la recuperación semántica, con una ANOVA

Tabla 9. Cotejo de los resultados entre el test y el postest por método, constructo y lengua de explicación

Método	L	N	RpF				RpS				RmF				RmS			
			M*		DT		M		DT		M		DT		M		DT	
			T	PT														
Lista	L1	16	3.88	1.94	2.22	2.44	6.38	6.06	2.25	2.65	5.69	5.19	2.89	3.21	7.13	6.56	1.54	2.45
	L2	21	3.76	2.05	2.28	2.67	6.71	4.86	1.95	2.69	5.00	5.19	1.90	2.64	7.48	7.67	1.17	1.28
	Subtotal	37	3.81	2.00	2.22	2.54	6.57	5.38	2.06	2.70	5.30	5.19	2.37	2.86	7.32	7.19	1.33	1.93
Ejemplos	L1	18	3.22	3.28	3.02	2.91	5.28	4.78	3.46	3.08	4.61	5.67	2.85	2.57	6.39	6.61	2.30	2.00
	L2	13	3.92	3.00	3.35	3.06	5.85	4.92	2.58	2.53	5.46	5.38	2.67	2.76	6.54	7.00	2.60	1.96
	Subtotal	31	3.52	3.16	3.13	2.92	5.52	4.84	3.09	2.82	4.97	5.55	2.76	2.61	6.45	6.77	2.39	1.96
Texto	L1	20	5.65	3.65	2.37	2.50	7.35	6.80	1.53	1.74	7.30	6.95	2.25	2.24	8.10	7.80	1.02	1.24
	L2	17	5.53	4.41	3.00	3.00	7.00	6.88	2.21	2.09	7.24	7.06	2.14	2.38	8.00	8.06	1.73	1.25
	Subtotal	37	5.59	4.00	2.64	2.73	7.19	6.84	1.85	1.88	7.27	7.00	2.17	2.27	8.05	7.92	1.37	1.23
Total	L1	54	4.31	3.02	2.73	2.67	6.37	5.91	2.62	2.62	5.93	6.00	2.85	2.72	7.24	7.04	1.81	1.97
	L2	51	4.39	3.08	2.89	3.01	6.59	5.55	2.21	2.60	5.86	5.86	2.37	2.68	7.41	7.63	1.86	1.50
	Total	105	4.35	3.05	2.79	2.83	6.48	5.73	2.42	2.60	5.90	5.93	2.61	2.69	7.32	7.32	1.83	1.77

*Nota: puntuación máxima = 9

de medidas repetidas no significativa ($F(2, 99) = 2.466, p = 0.090$), pero con significación de la desmemoria reflejada por los informantes que trabajaron con el listado y explicaciones en L2 ($p = 0.000$). Esta prueba paramétrica tampoco fue significativa ($F(2, 99) = 2.487, p = 0.063$) en la tarea de reconocimiento formal, aunque sí lo fue el mejor recuerdo producido cuando los estudiantes trabajaron con ejemplos oracionales cuyo léxico meta estaba explicado en la L1 ($p = 0.006$). Por el contrario, en el último constructo, el de reconocimiento semántico, tanto las medidas repetidas ($F(2, 99) = 0.292, p = 0.748$) como las comparaciones por pares no arrojaron significatividad alguna en la evolución cronológica de los datos.

5. CONCLUSIONES

Los promedios en función del método de presentación arrojaron, tanto en el test como en el postest, mayores ganancias para el método de Texto glosado, mientras que el de Inferencia por contexto se reveló menos efectivo. El listado y las oraciones demostraron rendimientos muy cercanos en posiciones intermedias. Asimismo, estos valores fueron confirmados estadísticamente, lo que supone que los métodos directos entrañan más beneficios que el indirecto —probablemente debido al mayor esfuerzo memorístico de

los primeros—, con superioridad del método directo con mayor grado de contextualización. Esto confirma nuestras hipótesis de partida sobre la mayor eficacia de los métodos explícitos, corroborando así los resultados de Hulstijn (2003), Nation y Meara (2002), Barcroft (2009) o Hidalgo-Gallardo (2020b y 2021), y sobre los mayores beneficios cuanto mayor es el contexto, algo que se cumplía parcialmente en Hidalgo-Gallardo (2020b y 2021) y que difiere de los resultados de Laufer y Shmueli (1997). La falta de diferencias significativas entre los métodos en posiciones intermedias, es decir, entre la Lista y los Ejemplos concuerda con los resultados obtenidos por Webb (2007b).

El análisis por constructos, donde también destacó positivamente el método de Texto glosado, constató mayor facilidad en la tarea de reconocimiento semántico, mientras que lo más complejo fue la recuperación formal, realidad que quedó confirmada en los resultados del test y del postest y que ratifica nuestra hipótesis. Esta tendencia de menor dificultad de las tareas receptivas coincide con lo señalado por Laufer *et al.* (2004, p. 208) sobre la mayor dificultad de la producción léxica con respecto a la recepción, pues la primera supone un escalafón más en el proceso de aprendizaje de una palabra, y con lo apuntado por Webb (2005, p. 34) sobre la predisposición a conseguir un conocimiento

más receptivo si las tareas de aprendizaje son receptivas, como ocurre en esta investigación. Asimismo, la ventaja adquisitiva observada en el conocimiento semántico frente al formal —fenómeno que también hipotetizamos— encaja con lo indicado por VanPatten (1995) y Barcroft (2002) sobre la adquisición del valor semántico y se corresponde con los resultados previos de Hidalgo-Gallardo (2020b y 2021).

La inclusión de la variable lengua de explicación (traducción en L1 o definición en L2), pese a que las explicaciones en L1 parecían sobresalir en los promedios generales, no se revelaron estadísticamente significativas ni en las diferencias entre métodos ni entre constructos, ya sea en el contexto cortoplacista o en el medioplacista, lo que coincide con lo obtenido por Joyce (2015) y refuta nuestra presunción previa.

Si nos centramos en la evolución temporal, se verificó un leve descenso en la media general de aciertos, así como un decrecimiento del recuerdo léxico para los tratamientos recibidos (significativo en el caso de la Lista y del Texto glosado), excepto para la submuestra que dedujo por contexto el significado del vocabulario meta, quien experimentó un incremento significativo de la retención léxica en casi todos los constructos (a excepción de la recuperación formal). De aquí se desprende que con el paso del tiempo el uso de listas de palabras puede ser más propenso al olvido, lo que coincide con lo observado por Zhang (2004) e Hidalgo-Gallardo (2020b y 2021), tal vez por la menor predisposición de este método a la creación de asociaciones léxico-semánticas. También se ha constatado peor recepción por parte del alumnado, que las considera desmotivadoras (Méndez Santos, 2020). Además, la constatación de un aumento de la retención léxica asociada con la inferencia contextual puede deberse a un ‘efecto aprendizaje’ provocado por la repetida aparición de las palabras meta en las pruebas de evaluación, lo que apunta que la mera exposición al léxico y su inferencia por contexto no son suficientes, sino que se hace necesario un trabajo explícito y repetitivo de este que complementa el aprendizaje indirecto, algo que ya reclamaba Nation (2001, p. 375) hace casi dos décadas.

En última instancia, cabe destacar la dispersión de las respuestas de los informantes reflejada por las desviaciones típicas, lo que nos debe llevar a reflexionar sobre el papel que pueden desempeñar las diferencias individuales de los discentes (Sanaoui 1995), por lo que habría que someter —siendo una futura línea de actuación que contemplamos— a un mismo grupo de informantes a diferentes tratamientos o intervenciones para evitar generalizar resultados que, quizá, se deban a factores particulares. Otros campos pendientes de indagación serían las posibles diferencias en función del nivel en lengua extranjera (Carter 1987, Griffin 1992); la influencia del tipo de unidad léxica (categoría gramatical, tamaño, unidades fraseológicas, etc.) y la relación entre ellas (semántica, temática, sin relación) (Tinkham 1997); y explorar nuevos métodos de presentación más allá del canal escrito. Asimismo, en relación con la evaluación, habría que extender la capacidad evaluadora de las pruebas hacia el análisis del componente sintáctico y gramatical (Webb 2005 y 2009). En el aspecto formal de los instrumentos, habría que considerar también sustituir los contextos por definiciones en L2 o sinónimos de alta frecuencia (Schmitt 2019) para así mitigar escollos originados por el mayor esfuerzo cognitivo propio de la inferencia o adivinación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baleghzadeh, S. y Naseh, M. (2011). The Effect of Three Consecutive Context Sentences on EFL Vocabulary-Learning. *TESL Canada Journal*, 28(2), 74-89. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i2.1073>.
- Barcroft, J. (2002). Semantic and Structural Elaboration in L2 Lexical Acquisition. *Language Learning*, 52(2), 323-363. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00186>.
- Barcroft, J. (2003). Distinctiveness and Bidirectional Effects in Input Enhancement for Vocabulary Learning. *Applied Language Learning*, 13(2), 47-73.
- Barcroft, J. (2009). Effects of Synonym generation on Incidental and Intentional vocabulary learning during Second Language reading.

- TESOL Quarterly, 43(1), 79-103. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00228.x>.
- Barcroft, J. (2012). *Input-Based Incremental Vocabulary Instruction*. TESOL International Association.
- Barcroft, J. y Sommers, M. S. (2005). Effects of acoustic variability on second language vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(3), 387-414. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050175>.
- Butzkamm, R. (2000) Bilingual method. En M. Byram y A. Hu (eds.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching* (pp. 84-87). Routledge.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28, 29-39. <https://doi.org/10.1080/09571730385200181>.
- Carter, R. (1987). Vocabulary and Second/Foreign Language Teaching. *Language Teaching*, 20, 3-16. <https://doi.org/10.1017/S0261444800004225>.
- Carter, R. y McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Longman.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Davies, M. (2005). Vocabulary Range and Text Coverage: Insights from the Forthcoming Routledge Frequency Dictionary of Spanish. En D. Eddington (ed.). *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 106-115). Cascadilla Proceedings Project.
- De Bruin, A. Samuel, A. G. y Duñabeitia, J. A. (2018). Voluntary language switching: When and why do bilinguals switch between their languages? *Journal of Memory and Language*, 103, 28-43. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2018.07.005>.
- de Groot, A. (2006). Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 56(3), 463-506. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00374.x>.
- Galindo Merino, M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Monografías ASELE, 15. ASELE.
- Gefen, R. (1987). Increasing vocabulary teaching in Israel schools. *English Teachers Journal*, 35, 38-43.
- Grace, C. A. (1998). Retention of words meanings inferred from context and sentence-level translations: implications for the design of beginning-level CALL Software. *The Modern Language Journal*, 82(4), 533-544. <https://doi.org/10.2307/330223>.
- Griffin, G. (1992). *Aspects of the psychology of second language vocabulary list learning*. Tesis doctoral, University of Warwick.
- He, J. (1998). 词汇呈现方式对词汇记忆影响的实验研究. *山东外语教学*, 2, 60-63.
- Hidalgo-Gallardo, M. (2020a). Efectos de las listas de palabras en el aprendizaje del vocabulario en L2. *MarcoELE*, 30, enero-junio.
- Hidalgo-Gallardo, M. (2020b). Efectos del método de presentación léxica en la recuperación y reconocimiento del vocabulario en español LE/L2 para itálofonos *RILEX*, 3(1), 47-73. <https://doi.org/10.17561/rilex.3.1.5377>.
- Hidalgo-Gallardo, M. (2021). Impacto del método de presentación y de la lengua materna en la adquisición de vocabulario en español L2. *Sintagma*, 33, 63-82. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2021.33.04>.
- Hu, M. y Nation, I. (2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Hulstijn, J. (2003). Incidental and intentional learning. En C. Doughty y M. Long (eds.). *Handbook of second language acquisition* (pp. 349-381). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch12>
- Hulstijn, J. y Laufer, B. (2001). Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00164>.
- Joyce, P. (2015). L2 vocabulary learning and testing: the use of L1 translation versus L2 definition. *The Language Learning Journal*, 46(3), 217-227. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1028088>.
- Kelly, P. (1990). Guessing: No Substitute for Systematic Learning of Lexis. *System*,



- 18(2) 199-207. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90054-9](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90054-9).
- Kongtawee, P. y Sappapan, P. (2018). The effects of L1 and L2 hypertext glosses on reading comprehension and vocabulary retention among Thai secondary school students. *AWEJ. Arab World English Journal*, 9(3), 367-380. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no3.24>.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Laufer, B. (2006). Comparing Focus on Form and Focus on FormS in Second-Language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 63(4), 149-166. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.149>.
- Laufer, B. y Ravenhorst-Kalovski, G. (2010). Lexical Threshold Revisited: Lexical Coverage, Learners' Vocabulary Size and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30.
- Laufer, B., y Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28, 89-108. <https://doi.org/10.1177/003368829702800106>.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K., y Congdon, P. (2004). Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21(2), 202-226. <https://doi.org/10.1191/0265532204lt277oa>.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Liu, L. y Qin, X. (2014). 词汇呈现方式对英语词汇学习影响的实证研究. *外语届*, 2, 67-75.
- Lu, J. (2012). 信息呈现方式与大学生词汇记忆效果的相关研究. *教育理论与实践*, 32, 42-44.
- Marqués Aguado, T. y Solís-Becerra, J. (2013). An overview of translation in language teaching methods: implications for EFL in secondary education in the region of Murcia. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 38-48. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2013.1161>.
- Meara, P. y Jones, G. (1990). *Eurocentres Vocabulary Size Test*. 10KA. Eurocentres.
- Méndez Santos, M.^a C. (2020). Acercamiento a la desmotivación del alumnado adulto en el aprendizaje formal de léxico de español como lengua extranjera. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 3/II, pp. 102-124. <https://doi.org/10.17561/rilex.3.2.5652>
- Nagy, W., Anderson, R. y Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-70. <https://doi.org/10.3102/00028312024002237>.
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nation, I. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>.
- Nation, I. y Meara, P. (2002). Vocabulary. En N. Schmitt (ed.). *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 35-54). Arnold. <https://doi.org/10.4324/9780429424465-3>
- Oxford, R. y Crookall, D. (1990). Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. *TESL Canada Journal*, 7, 9-30. <https://doi.org/10.18806/tesl.v7i2.566>.
- Paribakht, T. y Wesche, M. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 1(1), 9-27. <https://doi.org/10.18806/tesl.v1i1i.623>.
- Paribakht, T. y Wesche, M. (1999). Reading and "Incidental" L2 Vocabulary Acquisition: An Introspective Study of Lexical Inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 195-224. <https://doi.org/10.1017/S027226319900203X>.
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *Modern Language Journal*, 80, 478-493. <https://doi.org/10.2307/329727>.
- Ramachandran, S. D. y Rahim, H. A. (2004). Meaning recall and retention: the impact of the translation method on elementary level learners' vocabulary learning. *RELC Journal*, 35(2), 161-78. <https://doi.org/10.1177/003368820403500205>.

- Rasinger, S. (2019). *La investigación cuantitativa en lingüística. Una introducción*. Akal.
- Rivers, W. y Temperley, M. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press.
- Robinson, P. (2005). Cognitive Complexity and Task Sequencing: A Review of Studies in a Componential Framework for Second Language Task Design. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(1), 1-33. <https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.1.1>.
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *Modern Language Journal*, 79, 15-28. <https://doi.org/10.2307/329390>.
- Sánchez, C., Pérez, M., y Robles, P. (2019). The effects of word frequency and typographical enhancement on incidental vocabulary learning in reading. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(1), 14-31. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1590000>.
- Sawada, K. (2009). Vocabulary acquisition through listening and its relation to learning channel preferences. Tesis doctoral, Temple University, Filadelfia.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002476>.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199-228). Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Learning Teaching Research*, 12, 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>.
- Schmitt, N. (2019). Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda. *Language Teaching*, 52(2), 261-274. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000053>.
- Schmitt, N. y Schmitt, D. (2014). A Reassessment of Frequency and Vocabulary Size in L2 Vocabulary Teaching. *Language Teaching*, 47(4), 484-503. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000018>.
- Seibert, L. (1930). An experiment on the relative efficiency of studying French vocabulary in associated pairs versus studying French vocabulary in context. *Journal of Educational Psychology*, 21, 297-314. <https://doi.org/10.1037/h0070517>.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, X(2), 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sunderman, G. y Kroll, J. (2006). First language activation during second language lexical processing: an investigation of lexical form, meaning, and grammatical class. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 387-422. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060177>.
- Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language acquisition and use. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 156-180). Cambridge University Press.
- Thierry, G. y Wu, Y. (2007). Brain potentials reveal unconscious translation during foreign-language comprehension. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(30), 12530-12535. <https://doi.org/10.1073/pnas.0609927104>.
- Tinkham, T. (1997). The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *Second language research*, 13(2), 138-163. <https://doi.org/10.1191/026765897672376469>.
- VanPatten, B. (1995). Input Processing and Second Language Acquisition: On the relationship between form and meaning. En P. Hashemipour, R. Maldonado, y M. van Naerssen (eds.). *Festschrift in Honor of Tracy D. Terrell* (pp. 170-183). McGraw-Hill.
- VanPatten, B. (ed.) (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610195>
- VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993). Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *The*



- Modern Language Journal*, 77(1), 45-57. <https://doi.org/10.2307/329557>.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 33-52. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050023>.
- Webb, S. (2007a). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46-65. <https://doi.org/10.1093/applin/aml048>.
- Webb, S. (2007b). Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge. *Language Teaching Research*, 11(1), 63-81. <https://doi.org/10.1177/1362168806072463>.
- Webb, S. (2009). The effects of receptive and productive learning of word pairs on vocabulary knowledge. *RELC Journal*, 40(3), 360-376. <https://doi.org/10.1177/0033688209343854>.
- Zhang, B. (2014). 韦汉. 英语词汇教学的呈现方式研究. *外语与外语教学*, 4, 24-27.