

ENFOQUES METODOLÓGICOS Y ADQUISICIÓN DE LÉXICO DE ESPAÑOL L2

Rodrigo Alonso Páramo

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

El artículo analiza los resultados del estudio sobre adquisición de léxico del español como segunda lengua en la escuela secundaria en Connecticut, Estados Unidos¹.

Se investiga cómo distintas prácticas metodológicas inciden en el proceso de adquisición de vocabulario de una L2. Algunos enfoques metodológicos han relegado a un segundo plano el examen y adquisición de léxico, cuando, especialmente en los adolescentes, el acceso al conocimiento del mundo les viene asociado al conocimiento y ampliación del vocabulario. Este nivel lingüístico, a diferencia de las estructuras gramaticales, que en general son compartidas por los distintos usuarios de la lengua, varía por cuestiones de género, de edad o simplemente de individuo a individuo, tanto en la L1 como en la L2. Utilizar una única metodología como válida, independientemente de las variables anteriores, y abandonar algunos métodos tradicionales sin un razonamiento válido, es una práctica docente que acaba perjudicando a los propios estudiantes de la L2.

Palabras clave: Adquisición de léxico en L2, lectura contextualizada, caudal de lectura, memorización.

ABSTRACT

This article analyses the results of a study about the acquisition of Spanish L2 lexis done in Connecticut, U.S.A.

It studies how different methodological approaches affect the process of acquisition of Spanish L2. The study and acquisition of vocabulary has been forgotten by some methodological approaches. However, adolescents come up to the knowledge of their surrounding world by having access to the vocabulary

that describes it. Contrary to what happens with the grammatical structure, generally shared by the community of speakers, the linguistic level varies because of gender, age, or any other individual reason, both in the L1 and L2. The use of a single methodological approach as the only valid one, abandoning some traditional approaches without any reason, is a teaching practice that can only harm the L2 learners.

Key Words: Acquisition of L2 lexis, contextualised reading, book flood, memorization.

1. Estado de la cuestión

Hasta ahora ningún modelo teórico ha ofrecido una solución definitiva sobre el proceso de adquisición de una lengua, aunque se acepta comúnmente una serie de teorías y enfoques². Las soluciones dependen del tipo de estudiante, de su nivel de dominio de la lengua y de los recursos lingüísticos de que disponga³. Diversos factores como la edad (Morrison y Ellis, 1995: 116-133) o la frecuencia de aparición del lexema (Rumelhart y McClellan, 1986: 216-271) y contextos de diverso tipo determinan el aprendizaje de léxico de una L2. Otros autores como Bahns y Eldaw (1993: 101-114) realizaron estudios con sus estudiantes para concluir que el conocimiento que éstos tenían del léxico no era uniforme y dependía de cuestiones como las colocaciones o el conocimiento del lexema plano, quedando la primera muy por detrás de la segunda.

El aprendizaje del vocabulario de una lengua no se produce en un solo paso, es un proceso analizable y descriptible, en el que por ejemplo la grafía es uno de los aspectos más rápidos de adquirir; sin embargo, otros aspectos como la derivación se adquieren y llegan a dominar mucho más tarde⁴. Con esta hipótesis intento defender el valor de un enfoque como la memorización de listados de vocabulario, con la finalidad de facilitar el aprendizaje de los aspectos más difíciles.

Hoy en día el debate entre adquisición implícita y explícita del léxico ha alcanzado unas conclusiones satisfactorias para ambas posiciones. La adquisición de manera explícita pone en marcha un gran volumen de mecanismos cognitivos y la atención del estudiante se centra en el proceso, garantizándose así, al menos en teoría, un alto grado de adquisición. Se apoya en el uso del lenguaje y son mayores el beneficio y el tiempo invertido, y por lo tanto el esfuerzo necesario. Pero algunos aspectos del lexema como las colocaciones, la ortografía y la fonología suelen adquirirse de manera implícita y la mayoría de las reglas ortográficas y gramaticales se deben al aprendizaje explícito.

Sobre la influencia del contexto textual en la adquisición de léxico de una L2 existen principalmente dos posiciones. Inicialmente se defendía que los lexemas ya almacenados en el lexicón se interrelacionaban entre sí para extraer el nuevo lexema⁵, frente a otros trabajos que dieron especial importancia al contexto global⁶. Asimismo, algunos autores restan valor al papel que tiene la lectura contextual en este proceso de adquisición para el conjunto del desarrollo del vocabulario de una L2⁷; y otros enfatizan el interés que tiene para el incremento significativo del volumen de vocabulario⁸. Esta lectura, además, debe acompañarse de otras actividades complementarias (Nagy, 1997: 64-83), o realizarse en grandes volúmenes o *book flood*.

Para la didáctica de la L2, determinar cuál es el mejor método de enseñanza del léxico es fundamental para poder utilizar en cada caso la metodología y la pedagogía adecuadas con el fin de extraer una máxima rentabilidad al tiempo empleado por los estudiantes.

2. La muestra

Los cuestionarios del estudio se pasaron, en la escuela secundaria New Milford High School (NMHS) situada en la ciudad de New Milford, Connecticut, a estudiantes de entre 14 y 18 años. Se realizó durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003 con grupos heterogéneos de alumnos de español, con un número equilibrado de ambos sexos y con los denominados estudiantes académicos⁹. Los cuestionarios se dividieron en tres grupos —Español Inicial, Intermedio y Avanzado— y los sujetos en dos —estudiantes con una metodología de tipo comunicativo que reciben un énfasis en el estudio de vocabulario, Grupo de Estudio (GE), y el Grupo de Control (GC), que recibe una instrucción siguiendo un enfoque comunicativo tradicional, en el que el vocabulario se somete a una instrucción de tipo deductivo, sin un énfasis específico en la forma o en las actividades tradicionales de memorización y análisis—.

El GE aprende vocabulario por medio de la memorización de listas, análisis semántico, asociaciones, etc., junto con actividades de refuerzo de la adquisición de vocabulario en contextos limitados. El vocabulario se presenta siempre por medio de actividades con situaciones familiares y cotidianas. A ambos grupos se les presentaron los lexemas en un programa estructurado de actividades. Esto respalda la hipótesis de Nagy (1997) sobre la necesidad de actividades complementarias a la lectura. En los tres casos los cuestionarios se pasaron en el tercer mes del curso. El GE tiene que memorizar una lista de lexemas todos los días como tarea y realizar una práctica similar a las encuestas diariamente en el aula.

Los 240 sujetos de nivel elemental se reparten homogéneamente entre el GE y el GC, con edades entre los 14 y los 15 años y un reparto equilibrado por se-

xos dentro de los grupos y entre los mismos. Las instrucciones aparecen por escrito en inglés y el administrador de la prueba no ofrece información adicional para limitar al máximo el nivel de interferencias. Los cuestionarios se pasan en el aula sin límite de tiempo y en un contexto relajado.

El grupo de nivel intermedio se divide también en un GE y un GC. Está formado por 250 individuos repartidos de manera equilibrada. Las edades oscilan entre los 14 y 16 años.

Los cuestionarios de nivel elemental e intermedio buscan obtener de los estudiantes la producción de lexemas en español partiendo del estímulo en inglés. Los lexemas aparecen agrupados por campos semánticos o grupos de interés. Para el nivel elemental los grupos son: colores, características físicas, características de la personalidad, ropas y acciones elementales. Para el nivel intermedio los estudiantes tienen que contestar una batería de cuestionarios, pero en este caso en los tres primeros se busca la producción del lexema, y en los dos últimos se repiten algunos de los lexemas que tenían que responder en los cuestionarios planos, pero en este caso con tres opciones correctas posibles y un pequeño contexto que pudiera servir de orientación. Los cuestionarios con los lexemas contextualizados ofrecen tres opciones, en este caso en español, como posible solución a la frase o contexto propuesto. El único de los cuestionarios que se presentó solamente como una serie de lexemas planos fue el de la comida, por considerar que un breve contexto no iba a resultar de utilidad, o iba a ser excesivamente explícito. De este modo, además de poder contrastar los resultados producidos por los dos grupos de estudiantes a los que se ofrecen los cuestionarios, se esperaba encontrar diferencias dentro de cada uno de los dos grupos entre los resultados de un cuestionario sin contexto y otro con un breve contexto orientativo.

Los lexemas están agrupados por temas de interés, y son los temas del arte y del aeropuerto los que aparecen primero en un cuestionario de producción y luego en el de reconocimiento (los temas de interés son la comida, el arte y el aeropuerto). Se introdujo un cuestionario de reconocimiento además del de producción para los mismos lexemas y con los mismos estudiantes para averiguar si el enfoque metodológico puede determinar los resultados de un solo tipo de cuestionarios, o más de uno.

Además, se incluye un único grupo de estudiantes avanzados. Éstos respondieron a dos cuestionarios de falsos cognados, extraídos de Prado (1995). El primer cuestionario ofrece cuatro posibles respuestas correctas: el lexema correcto, el falso cognado en español, un disruptor y un lexema con un parecido físico con alguno de los otros lexemas. El segundo cuestionario presenta los mismos lexemas con un breve contexto clarificador del significado. Los estudiantes deben definir brevemente el significado de estos lexemas. Las instrucciones aparecen

en español y la encuesta se pasa en el aula en un contexto relajado y con suficiente tiempo. Se intenta comprobar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre estos lexemas y observar las diferencias entre el conocimiento de los mismos sin un contexto clarificador y la capacidad de deducir su significado o recuperarlo gracias al contexto proporcionado.

El objetivo final es observar los efectos que las distintas prácticas metodológicas tienen en el proceso de adquisición de vocabulario, suponiendo que confiar exclusivamente en la intuición o deducción por el contexto, de cualquier tipo, y abandonar métodos tradicionales de estudio por considerarlos anti-pedagógicos u obsoletos, es incorrecto. Aunque en contra de esta hipótesis aparecen las propuestas de tipo psicológico que defienden la intuición como el más favorable método para el estudio de nuevo léxico, por la intensidad de la actividad mental necesaria en este proceso, he considerado que el estudio inductivo de lexemas es también una intensa actividad intelectual que requiere un gran esfuerzo.

3. Resultados

El GE ha presentado un mayor porcentaje de adquisición de vocabulario, con un mayor número de lexemas acertados en el nivel elemental y en el intermedio.

Para el nivel inicial no se ha utilizado un cuestionario con apoyo contextual porque el nivel de los estudiantes impide que pudieran beneficiarse del mismo. Esto no ha impedido que el GE obtuviera unos resultados satisfactorios. La instrucción formal y el estudio tradicional de listados de lexemas han resultado beneficiosos para contribuir al crecimiento real del lexicón de la L2. Ello rebate la idea de que el vocabulario deba adquirirse dentro de un contexto, puesto que la instrucción formal no puede ser responsable del crecimiento significativo de este lexicón¹⁰. Es igualmente imposible realizar con estudiantes de este nivel experiencias pedagógicas cercanas a la idea del caudal de lectura (*book flood*), ya que su conocimiento limitado de la lengua les impide poder acceder a situaciones textuales reales¹¹. Y, aunque estudios puntuales han demostrado la utilidad de la lectura para el aprendizaje de vocabulario¹², la inmensa mayoría de los mismos han concluido que esta utilidad sólo se alcanza si se producen repetidas exposiciones al lexema a través de una gran cantidad de lecturas.

Resultan asimismo discutibles los ataques al estudio y memorización de definiciones¹³, pues sin la capacidad de acceder a un contexto situacional, no es posible sino plantear la enseñanza de vocabulario por medio de actividades de memorización, definiciones y repetición.

Tabla 1

Resultados Cuestionario 1 Colores

Nivel Elemental GE

	Lexema	Totales	Chicos	Chicas
01	Verde	90'2%	88%	93'7%
02	Anaranjado	56%	40%	81'2%
03	Morado	51'2%	36%	75%
04	Negro	97'5%	100%	93'7%
05	Marrón	80'4%	72%	93'7%
06	Blanco	95'1%	92%	100%
07	Rosa/Rosado	53'6%	36%	81'2%
08	Amarillo	73'1%	64%	87'5%
09	Azul	95'1%	96%	93'7%
10	Rojo	100%	100%	100%
Promedio		79'2%	72'4%	89'9%

Tabla 2

Resultados Cuestionario 1 Colores

Nivel Elemental GC

	Lexema	Totales	Chicos	Chicas
01	Verde	46'3%	50%	41%
02	Anaranjado	14'6%	16'6%	11'7%
03	Morado	9'7%	4'1%	17'6%
04	Negro	75'6%	79'1%	70'5%
05	Marrón/Café	12'1%	8'3%	17'6%
06	Blanco	51'2%	41'6%	64'7%
07	Rosa/Rosado	7'3%	4'1%	11'7%
08	Amarillo	14'6%	16'6%	11'7%
09	Azul	60'9%	58'3%	64'7%
10	Rojo	53'6%	50%	58'8%
Promedio		34'5%	32'8%	37%

Tabla 3

Resultados Cuestionario 4 Ropas

Nivel Elemental GE

	Lexema	Totales	Chicos	Chicas
01	Falda	77'5%	69'2%	92'8%
02	Camiseta	97'5%	96'1%	100%
03	Vestido	75%	73%	78'5%
04	Pantalones	92'5%	92'3%	92'8%
05	Blusa	95%	92'3%	100%
06	Calcetines	50%	38'4%	71'4%
07	Camisa	87'5%	88'4%	85'7%
08	Sombrero	97'5%	100%	92'8%
09	Chaqueta	75%	69'2%	85'7%
10	Zapato	87'5%	84'6%	92'8%
Promedio		83'5%	80'3%	89'2%

Tabla 4

*Resultados Cuestionario 4 Ropas
Nivel Elemental GC*

	Lexema	Totales	Chicos	Chicas
01	Falda	57'1%	52'1%	63'1%
02	Camiseta	47'6%	39'1%	57'8%
03	Vestido	30'9%	30'4%	31'5%
04	Pantalones	66'6%	65'2%	68'4%
05	Blusa	47'6%	47'8%	57'8%
06	Calcetines	14'2%	17'3%	10'5%
07	Camisa	40'4%	26%	57'8%
08	Sombrero	52'3%	56'5%	47'3%
09	Chaqueta	45'2%	39'1%	23'8%
10	Zapato	61'9%	52'1%	73'6%
Promedio		46'3%	42'5%	49'1%

Para el nivel intermedio los resultados vuelven a ser favorables al GE en los cuestionarios de producción y de reconocimiento, aunque en menor medida que en los cuestionarios de nivel elemental.

Un estudio interno de cada grupo muestra, además, que tanto en el GE como en el GC, si el campo semántico de los lexemas es desconocido o ajeno a los intereses e inquietudes de los estudiantes, como en los cuestionarios del arte y del aeropuerto, la instrucción directa es especialmente efectiva¹⁴.

Tabla 5

*Resultados Cuestionario 2 El arte
Nivel Intermedio GE*

	Lexema	Totales	Chicos	Chicas
01	Retrato	55'2%	38%	76'4%
02	Pintura	60'5%	52'3%	70'5%
03	Obra de arte	57'8%	42'8%	76'4%
04	Talento	76'3%	71'4%	82'3%
05	Escultura	76'3%	80'9%	70'5%
06	Artista	84'2%	80'9%	88'2%
07	Galería	86'8%	90'4%	82'3%
08	Exposición	60'5%	57'1%	64'7%
09	Pintor	84'2%	80'9%	88'2%
10	Escultor	78'9%	80'9%	76'4%
Promedio		72%	67'5%	77'5%

Tabla 6

*Resultados Cuestionario 3 El aeropuerto.**Nivel Intermedio GE*

	Lexema	Totales	Chicos	Chicas
01	Asiento	31'5%	20%	44'4%
02	Ventanilla	68'4%	50%	88'8%
03	Boleto/Billete	36'8%	35%	38'8%
04	Malta	23'6%	15%	33'3%
05	Piloto	71%	70%	72'2%
06	Equipaje	36'8%	35%	38'8%
07	Auxiliar de vuelo	10'5%	15%	5'5%
08	Aerolínea	55'2%	45%	66'6%
09	Aduana	7'8%	10%	5'5%
10	Pasillo	7'8%	5%	11'1%
Promedio		34'9%	30%	40'5%

En el nivel avanzado el contexto mejora los resultados globalmente y por sexos en unos porcentajes que van desde el +7,1% hasta el +29,1%. Aunque la cantidad de lexemas que aparecen con un 100% de las respuestas correctas no aumenta por la presencia del contexto, sí aumentan los aciertos totales. Por sexos, entre los chicos crece también el número de lexemas que recibe un 100% de aciertos. O curiosamente, por ejemplo, un lexema como “coyuntura” pasa del 0% de las respuestas positivas en el cuestionario 1 al 100% en el cuestionario 2.

Estos resultados vuelven a ser comparables con la situación que aparecía en el nivel elemental. En este caso, el contexto facilita la comprensión del léxico, transformándolo de vocabulario pasivo a vocabulario activo en unos casos, y en otros ayudando a esclarecer las dudas que dificultan la comprensión y el reconocimiento de los falsos amigos.

Tabla 7
Resultados Cuestionario 1
Nivel Avanzado

	Lexema	Totales	Chicos	Chicas
01	Sana	45'4%	42'8%	50%
02	Sensible	36'3%	42'8%	25%
03	Trampas	81'8%	85'7%	75%
04	Traspasar	63'6%	71'4%	50%
05	Casualidad	63'6%	71'4%	50%
06	Deshonrar	72'7%	71'4%	75%
07	Desaliento	36'3%	42'8%	25%
08	Ahogar	72'7%	57'1%	100%
09	Proveer	18'1%	14'2%	25%
10	Lastimar	45'4%	57'1%	25%
11	Quisquilloso	9%	14'2%	0%
12	Éxito	90'9%	100%	75%
13	Expectativas	27'2%	28'5%	25%
14	Estirar	27'2%	42'8%	25%
15	Reunión	100%	100%	100%
16	Conferencia	54'5%	57'1%	50%
17	Coyuntura	36'3%	0%	100%
18	Absorber	9%	14'2%	0%
19	Estreñido	45'4%	71'4%	25%
20	Bufete	36'3%	42'8%	25%
Promedio		48'5%	51'3%	76'2%

Tabla 8
Resultados Cuestionario 2
Nivel Avanzado

	Lexema	Totales	Chicos	Chicas
01	Cuerda	84'6%	83'3%	85'7%
02	Sensible	61'5%	33'3%	85'7%
03	Trampas	92'3%	83'3%	100%
04	Traspasar	69'2%	66'6%	71'4%
05	Casualidad	84'6%	100%	71'4%
06	Deshonrar	69'2%	66'6%	71'4%
07	Desalentado	53'8%	66'6%	42'8%
08	Ahogar	92'4%	88'5%	96'3%
09	Proveer	69'2%	50%	85'7%
10	Lastimar	76'9%	83'3%	71'4%
11	Quisquilloso	69'2%	100%	42'8%
12	Éxito	84'6%	83'3%	85'7%
13	Expectativas	92'3%	100%	85'7%
14	Estirar	69'2%	66'6%	57'1%
15	Reunión	92'3%	83'3%	100%
16	Conferencia	100%	100%	100%
17	Coyuntura	84'6%	100%	71'4%
18	Absorber	92'3%	100%	85'7%
19	Estreñido	69'2%	66'6%	71'4%
20	Bufete	46'1%	66'6%	28'5%
Promedio		77'6%	79'3%	83'3%

El factor sexo ha resultado ser un elemento cuando menos curioso de diferenciación de los resultados. En los datos del nivel elemental aparece una primera diferenciación entre el GE y el GC. Para ambos sexos del GC no aparecen notables diferencias en los resultados, ni siquiera una tendencia que pueda seguirse a lo largo de las encuestas. Sin embargo, el GE muestra un informe que da lugar a unas hipótesis interesantes. En el cuestionario sobre colores, chicos y chicas aciertan en un 100% el lexema “rojo” y difieren en el segundo lexema con un número total de aciertos: para las chicas es “blanco” y para los chicos “negro”. Por el contrario, en el GC es siempre “negro” el lexema con mayor número de aciertos, aunque en ningún caso alcanza el 100%. Los estudiantes en general aciertan “negro” en mayor porcentaje por tratarse de un lexema que encuentra un equivalente idéntico en inglés, con el agravante de tratarse de un lexema tabú, con connotaciones discriminatorias o racistas (véase tabla 1 y 2). De ser esto cierto, mi pregunta es ¿por qué no ocurre lo mismo entre las chicas del GE? Estaríamos ante un proceso de adquisición más consciente de vocabulario, en el que las chicas reconocen y producen al 100% un lexema tradicionalmente asociado con su sexo y rechazan bien consciente o inconscientemente un lexema tabú, de acuerdo con lo que sociológicamente se espera de su sexo, pues no creo que para las chicas del GE el fenómeno del calco entre inglés y español del lexema “negro” haya pasado por alto. Esta tendencia se confirma y continúa también en el cuestionario de características físicas, características de la personalidad y vestuario.

Tabla 9

Resultados Cuestionario 2 Características físicas

Nivel Elemental GE

	Lexema	Totales	Chicos	Chicas
01	Fuerte	70'2%	76%	58'3%
02	Pelirrojo	83'7%	84%	83'3%
03	Rubio	89'1%	92%	83'3%
04	Delgado	75'6%	72%	83'3%
05	Gordo	97'2%	96%	100%
06	Feo	94'5%	92%	100%
07	Alto	97'2%	96%	100%
08	Bajo	97'2%	100%	91'6%
09	Pequeño	51'3%	48%	58'3%
10	Guapo	78'3%	72%	91'6%
Promedio		83'4%	82'8%	84'9%

Tabla 10

*Resultados Cuestionario 2 Características físicas
Nivel Elemental GC*

	Lexema	Totales	Chicos	Chicas
01	Fuerte	46'5%	54'5%	38%
02	Pelirrojo	37'2%	31'8%	42'8%
03	Rubio	65'1%	54'5%	76'1%
04	Delgado	41'8%	45'4%	38%
05	Gordo	76'7%	81'8%	71'4%
06	Feo	76'7%	81'8%	71'4%
07	Alto	86%	90'9%	80'9%
08	Bajo	72%	81'8%	61'9%
09	Pequeño	30%	27'2%	33'3%
10	Guapo	58'1%	50%	66'6%
Promedio		59%	59'9%	58%

Tabla 11

*Resultados Cuestionario 3 Características de la personalidad
Nivel Elemental GE*

	Lexema	Totales	Chicos	Chicas
01	Aburrido	59'5%	42'3%	87'5%
02	Paciente	88%	92'3%	81'2%
03	Malo	69%	69'2%	68'7%
04	Perezoso	66'6%	73%	56'2%
05	Divertido	83'3%	92'3%	93'7%
06	Inteligente	92'8%	92'3%	93'7%
07	Interesante	78'5%	69'2%	93'7%
08	Trabajador	92'8%	100%	81'2%
09	Serio	85'7%	88'4%	81'2%
10	Simpático	21'4%	11'5%	37'5%
Promedio		73'7%	73%	77'4%

Tabla 12

*Resultados Cuestionario 3 Características de la personalidad
Nivel Elemental GC*

	Lexema	Totales	Chicos	Chicas
01	Aburrido	42'5%	50%	33'3%
02	Paciente	45%	54'5%	33'3%
03	Malo	47'5%	72'7%	38'8%
04	Perezoso	52'5%	63'6%	38'8%
05	Divertido	70%	68'1%	72'2%
06	Inteligente	70%	63'6%	77'7%
07	Interesante	40%	40'9%	38'8%
08	Trabajador	37'5%	45'4%	27'7%
09	Serio	67'5%	77'2%	55'5%
10	Simpático	20%	18'1%	22'2%
Promedio		49'2%	55'4%	43'8%

4. Conclusiones

La experiencia confirma la hipótesis de Stahl (1986: 662-668). En los niveles iniciales la instrucción directa es especialmente beneficiosa, mientras que en los niveles intermedios la utilidad se reduce progresivamente con excepción de los cuestionarios con lexemas objetivamente más difíciles, o menos atractivos y de menos interés para los estudiantes. Y esto es lo que ocurre con el cuestionario del arte, en el que las diferencias entre el GE y el GC son más patentes.

El contexto es más útil en la comprensión y estudio de vocabulario de manera deductiva, sobre todo en los niveles más elevados de uso y aprendizaje de la lengua¹⁵.

En el nivel elemental el contexto es una herramienta de escasa utilidad porque los estudiantes carecen de las habilidades necesarias para beneficiarse del mismo. Los enfoques exclusivamente comunicativos resultan insuficientes en los niveles elementales y la metodología inductiva mejora los resultados; sin embargo, pierde utilidad cuando los estudiantes incrementan su lexicón de L2 y pueden utilizar el contexto y un enfoque deductivo para adquirir vocabulario.

Por otro lado, lo mismo que en los niveles intermedios y avanzados iban desapareciendo las diferencias que el contexto y el enfoque metodológico determinaban en el nivel elemental, las diferencias entre sexos van desapareciendo en el nivel intermedio y prácticamente no hay ningún tipo de tendencia en el nivel avanzado.

Por lo tanto, si en los niveles elementales aparecen resultados como los expuestos, y situaciones como la que refleja el caso del lexema “negro”, se debe al hecho de que las chicas son más conscientes de la importancia del lenguaje como medio de adquirir consideración o prestigio social. Pero, además, pienso que la metodología utilizada para el grupo de estudio, hace que ambos sexos sean más conscientes del propio proceso de aprendizaje, de los lexemas que están adquiriendo y de los usos y connotaciones de los mismos; de manera acertada, como en los casos de “blusa”, “gordo”, “inteligente”, o de forma incorrecta, como ocurre con “negro”.

Éste y otros trabajos y estudios sobre esta cuestión ayudarán en el futuro a facilitar tanto la práctica didáctica de los profesores de español L2 en los Estados Unidos como el aprendizaje de la lengua por sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO PÁRAMO, R. (2003). *Adquisición de léxico de español como segunda lengua en la escuela secundaria en Estados Unidos*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- BAHNS, J. & Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations? *System* 21(1), 101-114.
- BECK, I. L. & McKeown, M. G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. En D. Pearson (Ed.), *The Handbook of Reading Research*, vol 2. (pp. 789-814) New York: Longman.
- , McKeown, M. G., & McCaslin, E. S. (1983). Vocabulary development: All contexts are not created equal *The Elementary School Journal*, 83(3), 177-181.
- BROWN, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- CZIKO, G. A. (1978). Differences in first- and second-language reading: The use of syntactic, semantic and discourse constraints. *Canadian Modern Languages Review*, 34 (3), 473-489.
- DUFFY, S. A., Henderson, J. M. & Morris, R. K. (1989). The semantic facilitation of lexical access during sentence processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 15, 791-802.
- ELLEY, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book- based programs. *Language Learning* 41(3), 375-411.
- HENRICKSEN, B. (1999). Three dimensions on vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317.
- HESS, D. J., Foss, D. J. & Carroll, P. (1995). Effects of Global and Local Context on Lexical Processing During Language Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General* v. 124 n°. 1, 62-82.
- HULSTIJN, J. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. En P. Arnaud & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp.113-125). London: Macmillan.
- JENKINS, J. R., Stein, M. L. & Wysocki, K. (1984). Learning vocabulary through Reading. *American Educational Research Journal*, 21(1), 767-788.
- LAUFER, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? En L. Christer & M. Nordmann (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp. 316-323). Clevedon: Multilingual Matters.
- MORRISON, C. M. & Andrew, W. Ellis (1995). Roles of Word Frequency and Age of Acquisition in Word Naming and Lexical Decision. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* v. 21 n°.1, 116-133.
- NAGY, W. (1997). On the role of context in first-and second-language vocabulary learning. En N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (64-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, P. (1995). The word on words: An interview with Paul Nation. Interviewed by Norbert Schmitt. *The Language Teacher*, 19(2), 5-7.
- PRADO, M. (1995). *NTC's Dictionary of Spanish False Cognates*. NTC Publishing Group: Lincoln, Illinois.
- RODRIGO, V. (1997). ¿Son conscientes los estudiantes de español intermedio de los beneficios que les brinda la lectura? *Hispania*, 80, 255-264.
- RUMELHART, D. & McClellan, J. (1986). On learning the past tense of English verbs. En J. McClellan & D. Rumelhart (Eds.), *Parallel distributed Processing* (216-271), vol. 2 Cambridge, Mass.: MIT Press.

- SARAGI, T., Nation, P. & Meister, G.F. (1978). Vocabulary learning and reading. *System* 6(2), 72-78.
- SCHMITT, N. & M. McCarthy (Eds.) (1997). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÖKMEN, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. En N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- STAHL, S. A. (1986). Three principles of effective vocabulary instruction. *Journal of Reading* 29, 662-668.

NOTAS

- 1 Para información adicional sobre el estudio ver Alonso Páramo, Rodrigo (2003).
- 2 Nation (1995: 5-7).
- 3 Sökmen (1997: 237-257) y Stahl (1986: 662-668).
- 4 Schmitt (2000), y con anterioridad en la misma línea Henricksen (1999: 303-317), describe la adquisición de vocabulario como parte de un proceso continuado, en el que los lexemas caen dentro de tres categorías: conocimiento cero, conocimiento parcial y conocimiento total. Se rechaza de esta manera la oposición: conocimiento/desconocimiento.
- 5 Duffy, Henderson y Morris (1989: 791-802).
- 6 Hess, Foss y Carroll (1995: 62-82).
- 7 Beck, McKeow y McCaslin (1983: 177-181).
- 8 Nagy (1997: 64-83) o Elley (1991: 375-411).
- 9 En el sistema educativo de NMHS los estudiantes se dividen en Basic, Academic y Honor, según las capacidades académicas de los estudiantes.
- 10 Beck y McKeow (1991: 789-814) y Jenkins, Stein y Wysocki (1984: 767-788).
- 11 Ver Elley (1991: 375-411) y Rodrigo (1997: 255-264).
- 12 Saragi, Nation y Meister (1978: 72-78).
- 13 Brown, Collins y Duguid (1989: 32-42) consideran que las definiciones carecen de efectividad desde el punto de vista de la instrucción al estar descontextualizadas y ser abstractas, mientras que el significado real de un término viene determinado inherentemente por su situación.
- 14 Stahl (1986: 662-668), Laufer (1988: 316-323) y Hulstijn (1992: 113-125) consideran que la instrucción formal de vocabulario considerado de especial dificultad o de menor interés para el estudiante llevaría a desarrollar un interés especial en este vocabulario y de manera indirecta contribuir a incrementar el vocabulario del alumno.
- 15 Por un lado el contexto resulta menos efectivo en el aprendizaje de una L2, salvo en los niveles avanzados; y al mismo tiempo los estudiantes de una L2 deben seguir un ritmo más rápido que el de los hablantes de una L1; y en los estadios iniciales de aprendizaje de la L2 nos encontramos con un reducido número de lexemas de alta frecuencia, por lo que la instrucción directa resulta más efectiva (Cziko, 1978: 472-489).