



# EFFECTOS DEL MÉTODO DE PRESENTACIÓN LÉXICA EN LA RECUPERACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DEL VOCABULARIO EN ESPAÑOL LE/L2 PARA ITALÓFONOS

## EFFECTS OF THE METHOD OF VOCABULARY PRESENTATION ON SPANISH FL/L2 VOCABULARY RECALL AND RECOGNITION OF ITALIAN-SPEAKERS

Matías Hidalgo Gallardo  
*Università degli Studi di Bergamo*  
[matiasidalgogallardo@gmail.com](mailto:matiasidalgogallardo@gmail.com)

### RESUMEN

Este estudio compara la efectividad de un aprendizaje intencional frente a uno incidental y el impacto de distintos grados de contextualización en la presentación del vocabulario. Para ello, se miden los efectos a corto y medio plazo de tres métodos directos de presentación léxica (lista de palabras, ejemplos y texto glosado) y uno indirecto (inferencia por contexto) en la recuperación y el reconocimiento de vocabulario en español lengua extranjera por parte de estudiantes italianos (universitarios y preuniversitarios). Los resultados revelan beneficios significativamente mayores para el aprendizaje intencional y, dentro de este aprendizaje directo, para el método de texto glosado. Se observa, además, mayor facilidad en la adquisición del conocimiento receptivo (frente al productivo) y del significado (frente a la forma). Se constata una leve disminución general en la retención léxica entre el test inmediato y el postest a medio plazo, con mayor propensión al olvido mediante el trabajo con listas, mientras que el método de inferencia por contexto mejora los resultados en el postest. Asimismo, los universitarios parecen beneficiarse más del listado y los ejemplos, mientras que los preuniversitarios lo hacen del texto con glosas.

**Palabras clave:** método de presentación, adquisición del léxico, lengua extranjera/segunda lengua, aprendizaje intencional, aprendizaje incidental, vocabulario en contexto.

### ABSTRACT

This study compares the effectiveness of intentional learning versus incidental learning and the impact of different degrees of contextualization when vocabulary is presented. For that purpose, a university and pre-university Italian-speaking sample was analysed and short-term and medium-term effects of three direct methods of vocabulary presentation (word list, examples and glossed text) and one indirect method (guessing from context) were assessed regarding Spanish as a Foreign Language vocabulary recall and recognition. Results revealed statistically significant greater gains for intentional learning and, within this direct learning, for the glossed text method. In addition, receptive knowledge was more easily acquired than productive knowledge and meaning acquisition was also easier than form acquisition. A slight reduction of general lexical retention between the immediate test and the post-test was observed. List-method group was more prone to vocabulary oblivion, while the guessing-from-context group showed a better score in the post-test. Likewise, university students seem to benefit more from the list and the examples, while pre-university students do it from the glossed text.

**Keywords:** method of presentation, vocabulary acquisition, foreign language/second language, intentional learning, incidental learning, vocabulary in context.

## 1. INTRODUCCIÓN

Es evidente que estamos inmersos en un contexto de revalorización del léxico notablemente asentado en la enseñanza de lengua extranjeras, pero, pese a que cada vez florecen más trabajos que permiten sustentar la praxis léxica de aula, también es cierto que existe poca concreción o claridad acerca de los medios más efectivos para el aprendizaje del vocabulario en lengua extranjera (de Groot, 2006), algo que se agudiza en el caso del español lengua extranjera/lengua segunda (LE/L2).

Si bien en español LE/L2 contamos, entre otros, con trabajos sobre selección del vocabulario meta (Jiménez Calderón y Rufat, 2019, Hidalgo Gallardo, en prensa); sobre los efectos de varios métodos de trabajo (Barcroft, 2004, 2006, 2009) y tipologías de actividades (San Mateo-Valdehíta y Chacón-García, 2019); sobre el impacto de la elaboración semántica y estructural (Barcroft, 2002, 2003a); sobre la recurrencia del *input* (Pellicer-Sánchez, 2015; Sánchez, Pérez y Robles, 2019); sobre la influencia de enfoques de enseñanza incidentales y explícitos (Pellicer-Sánchez, 2015, 2016); o sobre el trabajo con corpus (Yao, 2019), existe cierto vacío sobre los efectos del método de presentación del vocabulario.

Ante esta realidad, en este estudio pretendemos verificar la efectividad de distintos métodos de presentación del vocabulario. A tal fin, se analizará empírica y estadísticamente el impacto de tres métodos receptivos de presentación intencional con distintos grados de contextualización (lista, ejemplos y texto glosado) y uno incidental (inferencia por contexto) en la retención léxica a corto y medio plazo por parte de informantes italófonos.

Con todo, presumimos que los métodos explícitos serán más efectivos que el implícito (Hulstijn, 2001, 2003; Laufer, 2006; Barcroft, 2009); que, dentro de las modalidades de presentación del léxico, aquellas con mayor contexto, al suponerseles una mayor complejidad y procesamiento (Robinson, 2005; Hulstijn y Laufer, 2001), reportarán un aprendizaje mayor que el del mero listado acompañado de una explicación en L2 (explicación que acompaña también al resto de métodos directos); y que el conocimiento receptivo (Laufer, Elder, Hill y Congdon, 2004; Webb, 2005) y el

semántico (VanPatten, 1995; Barcroft, 2002, 2012) serán más fácilmente adquiridos que el productivo y el formal respectivamente.

## 2. MARCO TEÓRICO

Michael Lewis es, sin duda, una de las figuras a las que más le debemos en la mencionada revalorización del vocabulario. Su Enfoque Léxico (Lewis, 1993, 1997, 2000) ha supuesto la antesala de una didáctica basada en el vocabulario –o al menos con un mayor protagonismo– y ha incentivado la investigación en este campo. De manera sintética, los principales aportes del Enfoque Léxico podrían englobarse en cuatro grandes principios:

Primacía de la enseñanza del léxico en detrimento de la gramática; atención, por parte de profesores y alumnos, al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos o *chunks* para mejorar la fluidez y precisión del alumno y para permitir que opere tanto el aprendizaje de ítemes aislados, como el aprendizaje del sistema; en tercer lugar, importancia de la organización sintagmática u horizontal de las palabras, es decir, del co-texto y del contexto, y, por consiguiente, de las colocaciones; y, por último, énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico (Higueras, 2004, p. 12).

Dentro de estos principios, en consonancia con el objetivo de investigación del presente trabajo, nos interesan el primero (la primacía del léxico) y el cuarto (la importancia de su aprendizaje incidental). El primero de ellos justifica la propia existencia de este estudio. Con respecto al segundo, hay que puntualizar que el Enfoque Léxico no defiende exclusivamente este modelo implícito, muy conectado con los paradigmas del Enfoque comunicativo –del que es heredero–, sino que aboga por conciliar el aprendizaje directo e indirecto. De este modo, es importante saber los efectos de cada uno y conocer, independientemente del tipo de aprendizaje que se emplee, qué acontece cuando el alumno se expone al *input* (Higueras, 2004, p. 8), en otras palabras, cómo lo procesa.

Ante esta realidad procesal, debemos hacer referencia al Modelo de Procesamiento del Input (VanPatten y Cadierno, 1993; VanPatten, 1996; VanPatten, 2004), pues su influencia es notable en las aproximaciones didácticas de tipo intencional. Se trata de una teoría que estudia “the strategies and mechanisms learners use to link linguistic form with its meaning and/or form” (VanPatten, 2004, p. 1) y que se materializa en

una metodología didáctica, la Instrucción del Procesamiento, consistente en el empleo de *input* estructurado, es decir, de aducto alterado para favorecer la atención del aprendiz hacia el significado de la forma lingüística deseada. Observamos, pues, que esta metodología (evidentemente intencional), cuyo suceso ha sido confirmado en numerosas ocasiones –principalmente desde una óptica gramatical–, da cuenta de qué estrategias psicolingüísticas sirven al discente para obtener aprovechamiento a partir del *input*, es decir, para convertirlo en *intake*.

De todo esto se desprende uno de los grandes debates en la enseñanza del vocabulario: aprendizaje incidental vs. aprendizaje intencional (Nation, 1990; Nation y Meara, 2002; Hulstijn, 2001, 2003; Barcroft, 2009; Agustín-Llach, 2009). El primer tipo –el que se produce derivado de otra actividad comunicativa, como la lectura–, se apoya principalmente en la *hipótesis del input* (Krashen, 1985); mientras que el segundo tipo de aprendizaje –el que ha lugar cuando se tiene la intención expresa de aprender léxico– encuentra su sustento teórico en el marco de la *atención a la forma* (Long, 1991; Ellis, 2001), marco que bebe de la *hipótesis de la captación* (Schmidt, 1990), del *procesamiento del input* (VanPatten, 1996; VanPatten, 2004) y del *output forzado* (Swain, 1985). A este respecto, Hulstijn (2001, p. 267) argumenta que esta distinción incidental/intencional es operativa para la investigación, pero poco significativa para la retención léxica, pues esta depende en mayor medida de la calidad del procesamiento. Nation (1990, p. 3) asegura que el aprendizaje indirecto debería ocupar mucho más tiempo que el indirecto en las programaciones de los cursos e Higuera (2004, p. 7) alude a su doble beneficio, al estar inserto en usos y fines comunicativos, pero añade el inconveniente de que su aprendizaje es más lento, menos sistemático y requiere mucho tiempo fuera del aula. Schmitt (2000, pp. 116-141), por su parte, señala que el aprendizaje explícito demanda una gran dedicación temporal dentro del aula, lo que hace imposible aprender así todas las palabras necesarias. Sin embargo, a la luz de la mayoría de investigaciones que contraponen ambos tipos de instrucción, todo apunta a una mayor eficacia del aprendizaje intencional (Hulstijn, 2001, 2003; Nation y Meara, 2002; Barcroft, 2009), pues, de lo contrario, existe riesgo de inferir erróneamente y, por ende, de un aprendizaje equivocado (Kelly, 1990, p. 205; Laufer, 1997, p. 27; Paribakht y Wesche,

1999, p. 197), o de que el vocabulario nuevo pase inadvertido (Laufer y Shmueli, 1997, p. 91; Schmidt, 1990 y 1993). Dado este complejo contexto, son varios los autores que, en consonancia con el parecer de muchos docentes, recomiendan el aprendizaje incidental del vocabulario como un complemento al intencional (Nation, 2001; Pigada y Schmitt, 2006; Agustín-Llach, 2009, Barcroft, 2012).

Una vez asumidos los pros y contras del aprendizaje intencional e incidental –con aparente preeminencia del primero–, surge el debate de si presentar el léxico en contexto o sin él (Nation, 1990, 2001; Schmitt, 2000, 2008; Webb, 2007). Las tareas descontextualizadas han sido objeto de crítica al enfocarse exclusivamente en conectar el significado en L1 con la forma en L2 (Crow, 1986; Krashen, 1989) y privar de un contexto que favorezca adquirir el uso real del léxico (Oxford y Crookall, 1990), pero también han sido catalogadas como un método rápido y eficiente para adquirir vocabulario en una L2 (Carter y McCarthy, 1988, pp. 1-18). Las tareas en contexto, en cambio, han estado más respaldadas, ya que, al implicar una mayor complejidad (Robinson, 2005) y grado de procesamiento o nivel de participación (Hulstijn y Laufer, 2001), se les supone una mayor eficacia.

Con todo, no son muchos los trabajos en español LE/L2 que den cuenta de estos fenómenos en relación con los métodos de presentación del *input léxico*. Barcroft (2003b) y Sánchez, Pérez y Robles (2019) abordan la influencia del realce del aducto, mientras que Sommers y Barcroft (2007) analizan el impacto de la variabilidad acústica (*input oral*), pero no tenemos constancia de análisis de la presentación intencional frente a la incidental que consideren, además, distintos grados de contextualización, dicotomía (contextualizado vs. descontextualizado) que representa otro punto de controversia en el seno del aprendizaje intencional (Nation, 1990, 2001; Schmitt, 2000, 2008; Webb, 2007).

Sí existen investigaciones específicas para otros idiomas –fundamentalmente el inglés– sobre diferentes modalidades de presentación, las cuales han llegado a conclusiones dispares. Una de las pioneras fue la de Seibert (1930), quien apuntó mejores resultados de memorización léxica mediante el uso de listas que a través de oraciones. En Griffin (1992), en cambio, la eficacia de los métodos comparados –listas

y oraciones— difiere en función del nivel de los aprendientes y de la tarea involucrada (recuperación o reconocimiento). En un estudio que confronta la efectividad de listas con traducción en L1 y oraciones con explicación en L2, Prince (1996) halla un mejor rendimiento de la primera condición, aunque en este caso la efectividad pueda asociarse con la traducción en lugar de con el método de presentación en sí mismo. Por el contrario, el trabajo de Laufer y Shmueli (1997) señala mayores ganancias para los métodos con especial atención a la forma (oraciones y lista) que para los más contextualizados (textos, texto adaptado e inferencia por contexto). No obstante, en dicho trabajo, a diferencia de en nuestro estudio, en ningún momento los investigadores pidieron a los informantes que trataran de recordar el vocabulario expuesto. En Webb (2007) no se encuentra ninguna diferencia significativa entre el empleo de listas y el de oraciones glosadas. Baleghizadeh y Naseh (2011) encuentran mejores resultados tras la exposición a varios contextos oracionales que tras el mero uso de una lista, lo que parece aludir al influjo de la recurrencia y variedad contextual y no solo al método de presentación. Más recientemente, y centrado en la enseñanza del español como lengua extranjera, Hidalgo Gallardo (2020) compara el uso del listado con la deducción por contexto y constata mejores resultados del primer método.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1. EL PRESENTE ESTUDIO

Con objeto determinar qué método de presentación y tipo de instrucción léxicas conllevan mejores resultados de aprendizaje a corto y a medio plazo, 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 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 la forma o el significado?

4. Por último, considerando la naturaleza dual de la muestra (universitarios y preuniversitarios), ¿existirán diferencias en función de la etapa educativa?

### 3.2. PERFIL DE LA MUESTRA

Se trabajó con 90 estudiantes italianos de español como lengua extranjera en el test. De ellos, 36 eran universitarios de segundo curso del grado en Lenguas Modernas y 54, preuniversitarios (concretamente de la etapa equivalente a la Educación Secundaria no Obligatoria española).

Un cuestionario sociolingüístico realizado específicamente para esta investigación –en el que, entre otras cuestiones, se preguntaba a los informantes por su nivel y por la eventual posesión de certificaciones lingüísticas– y un pretest (realizado mediante la prueba diagnóstica DIALANG<sup>1</sup>) indicaron que su conocimiento de español se situaba en un nivel intermedio de español (B1-B2) de acuerdo al *MCER*. La muestra se agrupó en cuatro grupos. Cada grupo fue expuesto aleatoriamente a un método de presentación.

En el postest, la muestra se redujo a 67 informantes (de los cuales 27 eran universitarios y 40, 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 creó un glosario *ad hoc* formado por 15 unidades monoverbales de muy baja frecuencia (tabla 1) según el *Corpus del Español*<sup>2</sup>. Mediante una adaptación del *The Vocabulary Knowledge Scale* (Paribakht y Wesche, 1993), 76 estudiantes de nivel B2-C1<sup>3</sup> evaluaron la pertinencia de dicho léxico de entre un total de 30 ítems en una fase previa al estudio.

Si bien se seleccionaron quince palabras, desconocidas para la gran mayoría de los encuestados en el mencionado preestudio, solo nueve formaron parte de las pruebas de vocabulario. Las seis restantes sirvieron como distractores para atenuar los efectos

---

<sup>1</sup> <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>

<sup>2</sup> [www.wordandphrase.info/span/](http://www.wordandphrase.info/span/)

<sup>3</sup> 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*).

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.

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

**TABLA 1.** Listado de palabras objeto de aprendizaje

### 3.3.2. Métodos de presentación

Los métodos de presentación, que se administraron en formato analógico, fueron:

- a) *Lista* (método intencional sin contexto): un listado con las quince palabras meta acompañadas de una explicación del significado en español. El orden de las palabras fue aleatorio para reducir posibles efectos de un aprendizaje secuencial. Duración: 10 minutos.
- b) *Ejemplos* (método intencional con contexto oracional): las palabras meta, en orden aleatorio, se insertaron en un ejemplo. Duración: 15 minutos.
- c) *Texto glosado* (método intencional con contexto textual): las quince palabras meta aparecían aleatoriamente en uso dentro de un texto creado ex profeso. Una glosa en el margen proporcionaba su explicación en español. 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 de Hu y Nation (2000) y Nation (2006), según el cual, para que un texto sea comprendido de forma eficaz, entre un 95-98% de las palabras deben ser conocidas por el lector. En una etapa previa a esta investigación un grupo de 48 estudiantes de perfil similar a la muestra leyó el texto para garantizar que el resto de palabras eran conocidas y, por ende, acordes al nivel de los informantes. Duración: 20 minutos.



- d) *Inferencia por contexto* (método incidental): se trataba del mismo texto usado en el método de *Texto glosado*, pero carente de toda explicación. Duración: 20 minutos.

### 3.3.3. Pruebas de vocabulario

La evaluación del léxico se realizó, sin previo aviso, mediante un test inmediato tras los tratamientos y un postest una semana después, ambos digitales. En ellos se midieron cinco constructos que, a excepción del conocimiento receptivo ortográfico, daban cuenta de la conexión forma-significado. Primero se evaluó el conocimiento productivo y luego el receptivo para evitar así un efecto aprendizaje (Webb, 2005, 2007). El reconocimiento ortográfico (prueba 2), supone la excepción, puesto que este se valoró justo tras la recuperación formal (prueba 1) y antes de la recuperación semántica (prueba 3) con el fin de evitar que los informantes estuvieran expuestos a la forma gráfica de las palabras meta, ya que estas conformarían los estímulos de la evaluación del conocimiento semántico (pruebas 3 y 5). Las pruebas se estructuraron de la siguiente forma:

- a) Prueba 1. *Recuperación de la forma (RpF)*: medía el conocimiento productivo de la forma y se pidió a los informantes que escribieran las palabras cuyo significado encajara en el hueco que aparecía en un breve contexto.
- b) Prueba 2. *Reconocimiento de la ortografía (RmO)*: para el peritaje del conocimiento receptivo ortográfico, los aprendientes debían rodear la ortografía correcta de la palabra meta, que aparecía junto a tres distractores semejantes fonética y ortográficamente.
- c) Prueba 3. *Recuperación del significado (RpS)*: para medir el conocimiento productivo del significado, los participantes debían explicar (preferiblemente en español, aunque en última instancia era posible hacerlo también en su lengua materna) el significado de la palabra meta en cuestión, la cual estaba incluida en un pequeño contexto oracional lo más aséptico posible que no permitía inferir el significado a través de dicho contexto.
- d) Prueba 4. *Reconocimiento de la forma (RmF)*: se medía el conocimiento receptivo de la forma. Se proporcionó un cuadro con las quince palabras

meta trabajadas en la fase del tratamiento y se les pidió a los estudiantes que completaran el hueco que aparecía en un breve contexto valiéndose de alguna de las opciones propuestas.

- e) Prueba 5. *Reconocimiento del significado (RmS)*: se medía el conocimiento receptivo del significado y los sujetos debían elegir entre cuatro opciones posibles aquella que explicara mejor el significado de la palabra meta en cuestión, la cual aparecía en las mismas condiciones que en la prueba 3.

En cada constructo se evaluaron nueve ítems, lo que sumaba un total de 45 ítems. La puntuación consistió en asignar un punto a cada respuesta correcta (con un máximo de 45 puntos) 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 catalogaron como correctas las respuestas aproximadas a la palabra meta en cuestión (Webb, 2009). Para prevenir un efecto recuerdo, el orden de los ítems evaluados fue alterado entre los distintos constructos y también entre el test y el postest. Asimismo, en la medida de lo posible, de acuerdo a criterios de nivel de lengua, se modificaron los enunciados entre el test y el postest y las opciones propuestas en las tareas de reconocimiento semántico difirieron de las explicaciones ofrecidas en 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 procedió a la investigación. En una primera fase, tras informar a los participantes del objetivo general de la prueba y darles las instrucciones pertinentes, se administró un cuestionario sociolingüístico para definir el perfil del informante. En este cuestionario se incluía un pretest léxico-gramatical que los informantes interpretaron como una prueba de nivel. La sección de léxico, adaptación del *Eurocentres Vocabulary Size Test* (Meara y Jones, 1990), buscaba recopilar información sobre su (des)conocimiento de las unidades meta, si bien presentaba más palabras. La sección

gramatical perseguía precisar el nivel de español de los informantes y, además, no sugerir a los informantes que el estudio era sobre adquisición del vocabulario. Ningún informante conocía ninguna de las unidades meta.

En segundo lugar, se administraron los tratamientos. 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 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 administró el postest.

## 4. RESULTADOS

Aquí se exponen los resultados cuantitativos de las pruebas a corto y a medio plazo. Se aportan los descriptivos estadísticos generales por método de presentación y constructo. Asimismo, se añaden análisis de la significatividad mediante diferentes pruebas de ANOVA (al seguir los datos una distribución normal). Seguidamente, se hace una comparación diacrónica de los resultados del test y del postest. También se analizan los datos en función de la etapa formativa.

### 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 retención léxica del 64,96%, es decir, un promedio de 29,23 aciertos de 45 posibles. Una desviación típica media de 9,8 implicó una notable dispersión en las respuestas de los informantes.

En la correlación entre el método de presentación (variable independiente) y el promedio de aciertos totales en las dimensiones analizadas (variable dependiente), los resultados favorecen al método de *Texto glosado* (78,6% de acierto) y perjudican al de *Inferencia por contexto* (47,8%). Los puntajes estuvieron cercanos entre los métodos de *Lista* (67,4%) y de *Ejemplos* (66,1%). Las medias para la desviación típica mostraron de nuevo altos niveles de dispersión en los aciertos, con un nivel menos marcado en el caso del método de *Inferencia por contexto*.

Método	N	Media*	Desviación típica
<i>Lista</i>	24	30,33	7,82
<i>Ejemplos</i>	25	29,76	10,85
<i>Texto glosado</i>	20	35,35	9,04
<i>Inferencia por contexto</i>	21	21,52	6,07
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>29,23</b>	<b>9,80</b>

\*Nota: puntuación máxima = 45

**TABLA 2.** Media y desviación típica en función del método de presentación en el test

El análisis de varianza (ANOVA) determinó diferencias significativas generales entre el número de aciertos y el método de presentación ( $F(3, 86) = 8,934, p = 0,000$ ). Los resultados de las comparaciones múltiples *post hoc* (DHS de Tukey, al asumirse varianzas iguales) indicaron que dichas diferencias solo fueron significativas entre el método de *Inferencia por contexto* –con un nivel de aciertos claramente inferior– y el resto de métodos ( $p = 0,006$  para el listado,  $p = 0,010$  para los ejemplos y  $p = 0,000$  para el texto con glosas).

#### 4.1.2. Resultados del test por método y constructo

Al adentrarnos en los efectos de los distintos métodos de presentación en los resultados de los constructos, en la tabla 3 verificamos que el *Texto glosado* destacó sobre los demás en todas las dimensiones, salvo en el reconocimiento de la ortografía, donde las mayores ganancias se observaron para el uso del listado. Por el contrario, el método de *Inferencia* fue el que peores resultados arrojó en todos los constructos. Los métodos de *Lista* y de *Ejemplos*, de nuevo, se encuentran bastante próximos en posiciones intermedias en las tareas que conectan forma y significado.

Con respecto a la dimensión, tal y como era previsible, el conocimiento receptivo de la ortografía fue el que más fácilmente se adquirió en todos los métodos. Seguramente porque solo se centra en la forma y no pone en relación esta última con el significado. Pero si nos centramos en el resto, observamos una mayor facilidad en la tarea de reconocimiento semántico en todos los casos, seguida del conocimiento receptivo formal en los métodos textuales, pero del conocimiento productivo semántico en los métodos de *Lista* y de *Ejemplo*, mientras que el conocimiento más complejo fue, también en todos los casos, el relacionado con la recuperación formal.

	N	RpF		RmO		RpS		RmF		RmS	
		M*	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<i>Lista</i>	24	3,63	2,28	8,38	1,06	6,17	2,46	4,92	2,00	7,25	1,75
<i>Ejemplos</i>	25	3,84	2,94	7,92	1,50	5,80	2,43	5,24	2,65	6,96	2,46
<i>Texto</i>	20	5,10	2,99	8,30	0,98	6,85	2,13	7,10	2,34	8,00	1,62
<i>Inferencia</i>	21	1,62	1,47	7,24	1,14	3,05	1,53	3,95	1,75	5,52	1,63
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>3,54</b>	<b>2,74</b>	<b>7,97</b>	<b>1,26</b>	<b>5,49</b>	<b>2,58</b>	<b>5,27</b>	<b>2,44</b>	<b>6,93</b>	<b>2,08</b>

\*Nota: puntuación máxima = 9

**TABLA 3.** Media y desviación típica por método de presentación y constructo (test)

Para determinar si existía alguna diferencia genérica significativa entre los tratamientos, se llevó a cabo un análisis multivariante de varianza (MANOVA) usando las puntuaciones en los constructos como variables dependientes y el método de presentación como variable independiente. La MANOVA reveló una diferencia unísona significativa entre los distintos métodos de presentación ( $F(15, 227) = 3,364, p = 0,000$ ).

Estas diferencias significativas también se observaron en cada constructo por separado. Así, en el test de recuperación de la forma ( $F(3, 86) = 6,829, p = 0,000$ ), las comparaciones *post hoc* (prueba de Games-Howell, al asumirse varianzas desiguales) expresaron 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 (*Lista*,  $p = 0,005$ ; *Ejemplos*,  $p = 0,011$ ; y *Texto glosado*,  $p = 0,000$ ). En la evaluación del reconocimiento ortográfico ( $F(3, 86) = 4,046, p = 0,000$ ), el test *post hoc* DHS de Tukey (al asumirse varianzas iguales), localizó que las diferencias significativas se daban en el método inferencial con respecto al uso de la *Lista* ( $p = 0,011$ ) y del *Texto glosado* ( $p = 0,029$ ), pero no en contraste con los *Ejemplos* ( $p = 0,226$ ). En la prueba de recuperación del significado ( $F(3, 86) = 12,138, p = 0,000$ ), también el DHS de Tukey (al asumirse varianzas iguales) mostró que estas diferencias se apreciaban, de nuevo, 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 ( $F(3, 86) = 7,178, p = 0,000$ ), 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* ( $p = 0,009$ ), *Ejemplos*

( $p = 0,032$ ) e *Inferencia* ( $p = 0,000$ ). Por lo que se refiere al test de reconocimiento semántico ( $F(3, 86) = 6,018, p = 0,001$ ), se repitieron las diferencias significativas (DHS de Tukey, al asumirse varianzas iguales) entre el método de *Inferencia por contexto* y los métodos de *Lista* ( $p = 0,018$ ) y de *Texto glosado* ( $p = 0,001$ ), pero no con el de *Ejemplos* ( $p = 0,64$ ).

#### 4.2. RESULTADOS DEL POSTEST

En esta fase las comparaciones temporales se precisan tomando como referencia los datos obtenidos por los 67 sujetos muestrales que participaron en ambas pruebas.

##### 4.2.1. Resultados del postest en función del método de presentación

De acuerdo con la tabla 4, comprobamos que las habilidades de recuperación y reconocimiento léxico de los informantes en el postest se redujeron levemente en comparación con el test inmediato: de un promedio de 29,82 aciertos (66,27%) a 29,49 (65,53%), con una desviación típica alta de 8,78 que volvió a reflejar una alta dispersión en las respuestas.

También advertimos que se mantuvo la tendencia del test inmediato, es decir, superioridad del método de *Texto glosado* (77,38% de acierto) e inferioridad de la *Inferencia por contexto* (58,2%), aunque menos marcado tras el lapso transcurrido en el número de aciertos totales. El método de *Ejemplos* (63,24%) continuó muy cercano al de *Lista* (62,96%). Asimismo, se evidenció una disminución de los aciertos para todos los métodos a medio plazo salvo para el método de *Inferencia*, que experimentó un notable repunte (de 21,31 a 26,19 puntos). La evolución temporal para el resto de métodos fue: el promedio del tratamiento mediante listado desciende de 31,28 a 28,33 aciertos, el empleo de ejemplos acusa una reducción de 29,62 a 28,46 y el trabajo mediante el texto glosado mengua de 36,06 a 34,82. Vemos, por tanto, que el método que más sufre el olvido parece ser el de *Lista*.

Método	N	Media*	Desviación típica
<i>Lista</i>	21	28,33	8,06
<i>Ejemplos</i>	13	28,46	10,59
<i>Texto glosado</i>	17	34,82	8,06
<i>Inferencia por contexto</i>	16	26,19	6,84
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>29,49</b>	<b>8,78</b>

\*Nota: puntuación máxima = 45

**TABLA 4.** Media y desviación típica en función del método de presentación en el posttest.

El análisis de ANOVA también reveló en este posttest diferencias significativas generales entre el número de aciertos y el método de presentación:  $F(3, 63) = 3,352, p = 0,024$ . Las comparaciones múltiples *post hoc* (DHS de Tukey, al asumirse varianzas iguales) mostraron que estas diferencias eran significativas únicamente entre el método de *Inferencia por contexto*, con el menor número de aciertos, y el método de *Texto glosado* ( $p = 0,021$ ).

El modelo de ANOVA de medidas repetidas ( $F(3, 63) = 6,816, p = 0,000$ ) –que nos permitió comparar temporalmente los resultados–, mediante las comparaciones por pares, nos informó de que la calidad del recuerdo a medio plazo en la retención del léxico reflejó diferencias significativas con respecto al corto plazo para el método de *Lista* ( $p = 0,013$ ), con una apreciable merma, y para el método de *Inferencia* ( $p = 0,001$ ), con un incremento considerable de los aciertos.

#### 4.2.2. Resultados del posttest por método y constructo

Si profundizamos en los efectos de los métodos de presentación en los constructos (tabla 5), podemos apreciar que, al igual que ocurría en el test, el método de *Texto glosado* destacó sobre los demás en todas las dimensiones menos en la relativa al conocimiento receptivo ortográfico, con hegemonía del uso de la lista. Mientras tanto, el método de *Inferencia por contexto* fue el que resultados más bajos reflejó. Los métodos de *Lista* y *Ejemplos* permanecen en posiciones intermedias –salvo en el constructo ortográfico en el caso del listado–.

	N	RpF		RmO		RpS		RmF		RmS	
		M*	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<i>Lista</i>	21	2,45	2,67	8,57	0,75	4,86	2,69	5,19	2,64	7,67	1,28
<i>Ejemplos</i>	13	3,00	3,05	8,15	1,35	4,92	2,53	5,38	2,76	7,00	1,96
<i>Texto</i>	17	4,41	3,00	8,41	0,87	6,88	2,09	7,06	2,38	8,06	1,25
<i>Inferencia</i>	16	2,04	2,55	8,13	0,62	4,25	1,98	5,13	2,09	6,25	1,44
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>2,93</b>	<b>2,90</b>	<b>8,34</b>	<b>0,90</b>	<b>5,24</b>	<b>2,51</b>	<b>5,69</b>	<b>2,55</b>	<b>7,30</b>	<b>1,59</b>

\*Nota: puntuación máxima = 9

**TABLA 5.** Media y desviación típica por método de presentación y constructo (postest).

El análisis de MANOVA reveló una diferencia genérica significativa entre los distintos métodos de presentación ( $F(15, 163) = 1,839, p = 0,033$ ), aunque estas se localizaban solamente en las pruebas que daban cuenta del significado, tanto de su recuperación ( $F(3, 63) = 3,952, p = 0,012$ ) como de su reconocimiento ( $F(3, 63) = 4,902, p = 0,004$ ). Las comparaciones múltiples *post hoc* (test DHS de Tukey, al asumir varianzas iguales) concretaron las diferencias significativas entre el método de *Inferencia* y el de *Texto glosado* ( $p = 0,011$ ) dentro de la recuperación del significado y entre el método de *Inferencia* y los métodos de *Lista* ( $p = 0,024$ ) y de *Texto glosado* ( $p = 0,004$ ) dentro del reconocimiento semántico.

Dejando de lado el reconocimiento ortográfico, con mayores beneficios generales –incluso mejorando diacrónicamente los resultados con respecto al test–, pues no da cuenta de la conexión forma-significado, se observa una aparente mayor facilidad en la adquisición del conocimiento receptivo, principalmente semántico –además, el recuerdo receptivo general mejoró en el postest tanto para el significado como para la forma–, y una mayor complejidad a la hora de adquirir el conocimiento productivo, sobre todo el formal –cuyos promedios de aciertos descendieron en la prueba a medio plazo tanto en el reconocimiento formal como en el semántico–.

Siguiendo con esta comparación temporal, si ahondamos en cada método empleado, en esta prueba a medio plazo podemos afirmar que los datos mejoraron para el método de *Inferencia por contexto* en todos los constructos. Además del mayor recuerdo mencionado para la deducción por contexto, también se apreciaron mejores puntajes medios en el resto de métodos en la dimensión ortográfica, en la dimensión receptiva del significado y exclusivamente en el trabajo mediante listas en la tarea de



reconocimiento de la forma. Esta última mejora, unida a la derivada de la deducción por contexto, fue la causa de que los resultados generales de este constructo receptivo formal aumentaran, puesto que no ocurrió así para el trabajo mediante ejemplos y texto con glosas, que se vieron más afectados por el olvido en esta dimensión. Este mayor olvido fue generalizado para todos los métodos directos en las tareas productivas de forma y de significado.

En el contraste entre las macropuebas temporales, el modelo de ANOVA de medidas repetidas ( $F(3, 63) = 3,533, p = 0,020$ ) indicó, gracias a la comparación por pares, que existían diferencias significativas en las medias de la prueba de recuperación formal entre el test y el postest exclusivamente para el método de *Lista* ( $p = 0,001$ ), cuya media se redujo. En cambio, no fueron significativas en la dimensión receptiva de la ortografía ( $F(3, 63) = 1,756, p = 0,165$ ). En el test de recuperación del significado ( $F(3, 63) = 7,579, p = 0,000$ ) también tuvimos significatividad en las diferencias temporales para el método de *Lista* ( $p = 0,000$ ), que se redujo, y para el de *Inferencia por contexto* ( $p = 0,016$ ), que aumentó. En el cuarto de los constructos, el de reconocimiento formal, dicho modelo de ANOVA de medidas repetidas ( $F(3, 63) = 2,612, p = 0,059$ ) indicó que las diferencias diacrónicas generales no fueron significativas en función del método, aunque la comparación por pares sí manifestó significación para el método de *Inferencia por contexto* ( $p = 0,003$ ), cuyo promedio se incrementó; algo que ocurrió también en la última dimensión de reconocimiento semántico, donde las medidas repetidas señalaron ausencia de significatividad en las diferencias generales ( $F(3, 63) = 2,027, p = 0,119$ ), pero las comparaciones por pares sí la reflejaron para la deducción por contexto ( $p = 0,001$ ), cuya media aumentó.

#### 4.3. RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LA ETAPA EDUCATIVA

##### 4.3.1. Resultados del test en función de la etapa educativa

Si nos detenemos en analizar los resultados en función de la etapa educativa, tanto totales como por constructo (tabla 6), comprobamos que, independientemente del método, los universitarios retuvieron mejor el vocabulario que los preuniversitarios. Esta situación se mantuvo con respecto a los métodos de presentación, con la

excepción de los informantes que trabajaron con el *Texto glosado*, donde fueron los preuniversitarios quienes mejores promedios arrojaron en todos los casos.

Método	Etapa	N	Total constructos		RpF		RmO		RpS		RmF		RmS	
			M*	DT	M**	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<i>Lista</i>	Universidad	10	34,90	5,07	5,20	1,55	8,80	0,42	7,00	2,11	6,30	1,49	7,60	0,97
	Secundaria <sup>4</sup>	14	27,07	7,94	2,50	2,07	8,07	1,27	5,57	2,59	3,93	1,77	7,00	2,15
<i>Ejemplos</i>	Universidad	9	37,78	7,19	6,33	2,74	8,56	0,73	7,67	1,66	7,22	1,56	8,00	1,23
	Secundaria	16	25,25	10,02	2,44	2,00	7,56	1,71	4,75	2,18	4,13	2,50	6,38	2,80
<i>Texto</i>	Universidad	8	32,38	10,70	3,88	3,40	8,13	0,99	6,25	2,19	6,38	3,02	7,75	2,05
	Secundaria	12	37,33	7,58	5,92	2,50	8,42	1,00	7,25	2,09	7,58	1,73	8,17	1,34
<i>Inferencia</i>	Universidad	9	22,78	5,83	1,33	1,23	7,56	1,24	3,33	1,23	4,22	2,05	6,00	1,41
	Secundaria	12	20,58	6,33	1,83	1,64	7,00	1,04	2,83	1,75	3,75	1,55	5,17	1,75
<b>Total</b>	<b>Universidad</b>	<b>36</b>	<b>32,03</b>	<b>9,05</b>	<b>4,22</b>	<b>2,93</b>	<b>8,28</b>	<b>0,97</b>	<b>6,08</b>	<b>2,43</b>	<b>6,03</b>	<b>2,26</b>	<b>7,33</b>	<b>1,59</b>
	<b>Secundaria</b>	<b>54</b>	<b>27,37</b>	<b>9,92</b>	<b>3,09</b>	<b>2,54</b>	<b>7,76</b>	<b>1,39</b>	<b>5,09</b>	<b>2,62</b>	<b>4,76</b>	<b>2,45</b>	<b>6,67</b>	<b>2,33</b>

\*Nota: puntuación máxima total = 45 / \*\*Nota: puntuación máxima de los constructos = 9

TABLA 6. Media y desviación típica según la etapa educativa (test).

La MANOVA reveló una diferencia unívoca significativa entre las distintas etapas formativas ( $F(18, 218) = 2,045, p = 0,009$ ), diferencias que se materializaron en los resultados totales ( $F(3, 82) = 4,750, p = 0,004$ ) cuando se estuvo expuesto al léxico mediante listado ( $p = 0,019$ ) u oraciones ( $p = 0,000$ ). En el caso de la tarea de recuperación formal ( $F(3, 82) = 8,463, p = 0,000$ ), las diferencias fueron significativas en todos los métodos intencionales ( $p = 0,004$  para la *Lista*,  $p = 0,000$ , para los *Ejemplos* y  $p = 0,043$  para el *Texto glosado* –método, recordamos, más beneficioso para los preuniversitarios–), mientras que para la recuperación semántica ( $F(3, 82) = 3,350, p = 0,023$ ) estas se dieron en el caso de trabajar con el contexto oracional ( $p = 0,001$ ) y para el reconocimiento formal ( $F(3, 82) = 4,905, p = 0,003$ ) aparecieron, de nuevo, con el uso del listado ( $p = 0,005$ ) y las ejemplificaciones ( $p = 0,000$ ).

<sup>4</sup> Empleamos aquí “Secundaria” para referirnos a la submuestra de preuniversitarios, ya que todos los informantes evaluados cursaban estudios equivalentes a la Educación Secundaria no Obligatoria española.

#### 4.3.2. Resultados del posttest en función de la etapa educativa

A medio plazo (tabla 7), se mantuvo la tónica de superioridad universitaria con, nuevamente, la excepción del trabajo mediante el texto con glosas, con supremacía por parte de los estudiantes de secundaria.

Método	Etapa	N	Total constructos		RpF		RmO		RpS		RmF		RmS	
			M*	DT	M**	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<i>Lista</i>	Universidad	9	33,89	7,51	3,78	2,95	8,78	0,44	6,22	2,54	7,11	1,45	8,00	1,32
	Secundaria	12	24,17	5,73	0,75	1,55	8,42	0,90	3,83	2,41	3,75	2,42	7,42	1,24
<i>Ejemplos</i>	Universidad	6	35,17	9,66	5,17	3,19	8,50	1,23	6,50	2,07	7,17	2,56	7,83	1,47
	Secundaria	7	22,51	7,93	1,14	1,22	7,86	1,46	3,57	2,15	3,86	1,95	6,29	2,14
<i>Texto</i>	Universidad	5	31,80	11,67	4,20	4,03	8,20	0,84	6,00	2,74	5,60	3,21	7,80	1,79
	Secundaria	12	36,08	6,24	4,50	2,68	8,50	0,91	7,25	1,77	7,67	1,78	8,17	1,03
<i>Inferencia</i>	Universidad	7	27,00	8,52	2,71	2,69	8,29	0,49	4,43	2,57	5,57	2,64	6,00	1,63
	Secundaria	9	25,56	5,68	2,22	2,59	8,00	0,71	4,11	1,54	4,78	1,64	6,44	1,33
<b>Total</b>	<b>Universidad</b>	<b>27</b>	<b>32,00</b>	<b>9,13</b>	<b>3,89</b>	<b>3,09</b>	<b>8,48</b>	<b>0,75</b>	<b>5,78</b>	<b>2,49</b>	<b>6,44</b>	<b>2,39</b>	<b>7,41</b>	<b>1,67</b>
	<b>Secundaria</b>	<b>40</b>	<b>27,80</b>	<b>8,22</b>	<b>2,28</b>	<b>2,60</b>	<b>8,25</b>	<b>0,98</b>	<b>4,88</b>	<b>2,49</b>	<b>5,18</b>	<b>2,56</b>	<b>7,23</b>	<b>1,54</b>

\*Nota: puntuación máxima total = 45 / \*\*Nota: puntuación máxima de los constructos = 9

TABLA 7. Media y desviación típica según la etapa educativa (posttest).

La MANOVA en este caso no indicó diferencias unísonas significativas según la etapa educativa ( $F(15, 152) = 1,350$ ,  $p = 0,198$ ), pero sí en los resultados totales ( $F(3, 59) = 3,832$ ,  $p = 0,014$ ) cuando se trabajó el vocabulario mediante listado ( $p = 0,005$ ) y ejemplos ( $p = 0,004$ ); en la recuperación semántica ( $F(3, 59) = 2,818$ ,  $p = 0,047$ ) en los mismos supuestos ( $p = 0,017$  para la *Lista* y  $p = 0,020$  para los *Ejemplos*); y para el reconocimiento formal ( $F(3, 59) = 5,363$ ,  $p = 0,002$ ), nuevamente, a través del listado ( $p = 0,001$ ) y de las oraciones ( $p = 0,008$ ).

Diacrónicamente, se produjo una desmemoria generalizada en ambas etapas educativas, aunque por dimensiones los promedios generales mejoraron en los casos del constructo ortográfico, del reconocimiento formal y del reconocimiento semántico. Por métodos, la deducción por contexto arrojó una mejora reseñable en todos los constructos y en ambos niveles formativos. El método que se vio más afectado por el olvido aparentemente fue el de *Ejemplos*. También se dio una mejora de todos los métodos en el reconocimiento ortográfico y el conocimiento receptivo semántico. La tarea de recuperación formal, además del incremento producido en los informantes

que trabajaron mediante el método de *Inferencia*, manifestó aumentos en los universitarios expuestos al listado y en los preuniversitarios en contacto con el texto con glosas.

La ANOVA de medidas repetidas ( $F(3, 59) = 0,461$ ,  $p = 0,711$ ), pese a no ser significativa genéricamente, apuntó que las diferencias temporales fueron estadísticamente significativas solo en el olvido derivado del uso de la *Lista* para los preuniversitarios ( $p = 0,021$ ) y en el aumento de la calidad del recuerdo para ambos grupos a través de la *Inferencia* ( $p = 0,029$  en la etapa universitaria y  $p = 0,009$  en la secundaria).

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los promedios en función del tratamiento revelaron mayores ganancias del método de *Texto glosado*. En el extremo opuesto se encontró el método de *Inferencia por contexto*, mientras que la *Lista* y los *Ejemplos*, en posiciones intermedias, demostraron rendimientos muy próximos. Sin embargo, las diferencias entre métodos solo fueron significativas en relación con el método incidental (que en el posttest se dieron solo entre el tratamiento de *Inferencia* y el de *Texto glosado*), lo que confirma nuestra hipótesis de partida de que los métodos explícitos son más eficaces que los implícitos, seguramente derivado del mayor esfuerzo memorístico que conllevan los primeros, corroborando así los resultados de Hulstijn (2001, 2003), Nation y Meara (2002) o Barcroft (2009).

Dentro de este aprendizaje directo, el trabajo por medio del texto glosado, es decir, el tratamiento con mayor contexto, parece reportar mejores resultados en todos los constructos en ambos plazos temporales, lo que difiere de los resultados de Laufer y Shmueli (1997). No obstante, no podemos validar nuestra conjetura de que cuanto más contexto, mayor beneficio, ya que solo queda confirmada parcialmente a través de las medias y en determinados constructos para el *Texto glosado* (en el reconocimiento formal y semántico en el test), pero no para los *Ejemplos*. La falta de diferencias significativas entre los métodos en posiciones intermedias, es decir, entre el empleo de la *Lista* y el de los *Ejemplos* coincide con los resultados obtenidos por Webb (2007).

El análisis concreto de los efectos por constructo en el test constató una mayor facilidad del reconocimiento ortográfico, que se repitió en el posttest, donde hay que destacar el empleo de la *Lista*, lo que hace pensar que este método permite centrar más la atención sobre la ortografía. Por otro lado, si consideramos los constructos que dan cuenta de la conexión forma-significado, el conocimiento receptivo semántico arrojó mayores beneficios, mientras que la tarea de recuperación formal se demostró más compleja. Esta tendencia de menor dificultad de las tareas receptivas, respaldada por los resultados del posttest, está en consonancia con lo afirmado por Laufer, Elder, Hill y Congdon (2004, p. 208) acerca de la mayor dificultad de la producción léxica con respecto a la recepción, ya que esta supone un escalafón más en el proceso de aprendizaje de una palabra, y también con lo señalado por Webb (2005, p. 34) sobre la predisposición a conseguir un conocimiento más receptivo si las tareas de aprendizaje –como ocurre en este estudio– son receptivas. Asimismo, la ventaja adquisitiva observada en el conocimiento semántico frente al formal encaja con lo indicado por VanPatten (1995) y Barcroft (2002, 2012) sobre la adquisición del valor semántico.

El impacto de los métodos de presentación sobre las dimensiones evaluadas confirmó la supremacía del *Texto glosado* y los peores rendimientos del método de *Inferencia por contexto* en todos los constructos, con protagonismo de las mediciones receptivas, tanto en el test como en el posttest, lo que respalda lo afirmado en el párrafo anterior. En este contexto cortoplacista, las diferencias significativas se dieron principalmente entre el tratamiento indirecto y el resto de métodos –aunque en las tareas de reconocimiento ortográfico y semántico estas no lo fueron en contraste con el método de *Ejemplos*–, salvo para el caso de la tarea de reconocimiento formal, donde las diferencias mostraron significatividad entre el grupo expuesto al *Texto glosado* y el resto. En las pruebas a medio plazo, en cambio, no hemos apreciado significatividad entre los métodos para los constructos relativos a la forma, pero sí para la recuperación del significado entre el método de *Inferencia* y el de *Texto glosado*, y para el reconocimiento del significado entre el método inferencial y los métodos de *Lista* y textual. Esto ratifica la conveniencia de los métodos explícitos y, en particular, del método con mayor contexto.

Si ponemos el foco en la evolución temporal, se verificó un leve descenso en la media general de aciertos. También decreció el recuerdo léxico para los tratamientos recibidos, excepto para el grupo que infirió por contexto el significado del vocabulario meta, el cual experimentó un aumento de la retención léxica en todos los constructos, pese a que no fue significativo en la recuperación formal ni en el reconocimiento ortográfico. Solo el método de *Lista* lo acompañó con diferencias temporales significativas –a la baja– para la recuperación formal y semántica. Todo esto se tradujo en el consiguiente crecimiento de los promedios obtenidos en el conocimiento receptivo (semántico y formal) y una reducción del conocimiento productivo (formal y semántico). Sin embargo, las diferencias diacrónicas fueron estadísticamente significativas solo dentro de las pruebas de recuperación de la forma, cuya puntuación disminuyó (propiciado por el descenso del tratamiento mediante lista de palabras), y de reconocimiento del significado, cuyo nivel de acierto se extendió (auspiciado por el aumento del método de inferencia). De todo lo anteriormente expuesto, se desprende que a medio plazo el uso de listas de palabras puede ser más propicio al olvido, quizá por la menor propensión de este método para la creación de asociaciones léxico-semánticas. Por otra parte, también se constata que los ejemplos y el texto glosado no influyen significativamente en esta desmemoria, pero que la inferencia por contexto quizá sí favorece la retención. No obstante, en este último caso consideramos que el aumento de las puntuaciones puede deberse a un efecto aprendizaje derivado de la recurrencia de aparición de las palabras meta en las pruebas de evaluación, lo que sugiere que la mera exposición al léxico y su deducción por contexto no son suficientes, sino que se hace necesario un trabajo explícito y repetitivo del mismo que complementa el aprendizaje incidental. En palabras de Nation (2001):

Second language learners should not rely solely on incidental vocabulary learning from context. There needs to be judicious attention to decontextualized learning to supplement and be supplemented by learning from context. Direct vocabulary learning and incidental learning are complementary activities (p. 375).

Los puntajes a corto y a medio plazo en función de la etapa educativa favorecieron a los universitarios, salvo en el método de *Texto glosado*, que favorece más a los preuniversitarios. Esto sugiere que los alumnos de secundaria parecen beneficiarse más

de un andamiaje mayor, propiciado por el contexto, para conectar forma y significado más eficazmente. No obstante, los datos se revelaron significativamente diferentes solo al presentar el vocabulario mediante *Lista* y *Ejemplos*, tanto en el test como en el postest, y, en menor medida –solo en la recuperación formal del test–, mediante el *Texto glosado*. Asimismo, ambos niveles formativos se vieron afectados por el olvido en el postest, desencadenado principalmente por la *Lista*. El conocimiento receptivo (ortográfico, formal y semántico), en cambio, mejoró gracias al aumento de los promedios por parte de los informantes que dedujeron el significado por contexto en ambas etapas educativas.

Por último, cabe señalar la dispersión vista en las respuestas de los informantes (reflejada por las desviaciones típicas). Esto nos debe hacer reflexionar sobre el papel que pueden desempeñar las diferencias individuales de los discentes (Sanaoui, 1995), pues someter a diversos aprendientes a distintas tareas puede, en cierta medida, conducir a una interpretación de los factores individuales como diferencias generales. Por tal motivo, debemos considerar esta limitación para futuras investigaciones y someter a un mismo grupo de informantes a diferentes condiciones o tratamientos.

En esta línea de límites y posibilidades futuras, se abren puertas para indagar también sobre la influencia de la lengua de instrucción (traducción en L1 o explicación en L2) (Laufer y Shmueli, 1997); el impacto de la lengua materna, ampliando y diversificando la muestra de estudio; las posibles diferencias en función del nivel en lengua extranjera (Carter, 1987; Griffin, 1992); o la influencia del tipo de unidad léxica (categoría gramatical, tamaño, unidades fraseológicas, etc.) y la relación entre las mismas (semántica, temática, sin relación) (Tinkham, 1997). Asimismo, en relación con la evaluación, será interesante incorporar pruebas que den cuenta también de ganancias sintácticas y gramaticales (Webb, 2005, 2009). A este respecto, en los test de recuperación de la forma, también se atisba la pertinencia de servirse de definiciones en L2 o sinónimos de alta frecuencia (Schmitt, 2019) en lugar de contextos para así mitigar problemas derivados de la propia inferencia o adivinación, que supone un esfuerzo cognitivo mayor.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agustín-Llach, M. (2009). The effect of reading only, reading and comprehension, and sentence writing in lexical learning in a foreign language: some preliminary results. *RESLA*, 22, pp. 9-33.
- Baleghizadeh, S., y Naseh, M. (2011). The Effect of Three Consecutive Context Sentences on EFL Vocabulary-Learning. *TESL Canada Journal*, 28(2), pp. 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), pp. 323-363. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00186>
- Barcroft, J. (2003a). Effects of questions about word meaning during L2 Spanish lexical learning. *The Modern Language Journal*, 87(4), pp. 546-561. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00207>
- Barcroft, J. (2003b). Distinctiveness and Bidirectional Effects in Input Enhancement for Vocabulary Learning. *Applied Language Learning*, 13(2), pp. 47-73.
- Barcroft, J. (2004). Effects of Sentence Writing in Second Language Lexical Acquisition. *Second Language Research*, 20(4), pp. 303-334. <https://doi.org/10.1191/0267658304sr233oa>
- Barcroft, J. (2006). Can Writing a New Word Detract from Learning It? More Negative Effects of Forced Output during Vocabulary Learning. *Second Language Research*, 22(4), pp. 487-497. <https://doi.org/10.1191/0267658306sr276oa>
- Barcroft, J. (2009). Effects of Synonym generation on Incidental and Intentional vocabulary learning during Second Language Reading. *TESOL Quarterly*, 43(1), pp. 79-103. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00228.x>
- Barcroft, J. (2012). *Input-Based Incremental Vocabulary Instruction*. Alexandria, VA: TESOL International Association.
- Carter, R. (1987). Vocabulary and Second/Foreign Language Teaching. *Language Teaching*, 20, pp. 3-16. <https://doi.org/10.1017/S0261444800004225>
- Carter, R., y McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Longman: Nueva York.
- Crow, J. (1986). Receptive Vocabulary Acquisition for Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 70(3), pp. 242-250. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05271.x>
- de Groot, A. M. B. (2006). Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 56(3), pp. 463-506. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00374.x>
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51(1), pp. 1-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x>
- Griffin, G. (1992). *Aspects of the psychology of second language vocabulary list learning*. Tesis doctoral, University of Warwick, Reino Unido.
- Hidalgo Gallardo, M. (2020). Efectos de las listas de palabras en el aprendizaje del vocabulario en L2. *MarzoELE. Revista de didáctica ELE*, 30, pp. 1-13. <https://marcoele.com/listas-de-palabras/>
- Hidalgo Gallardo, M., y Rufat, A. (en prensa [2022]). Selección del vocabulario meta en español: propuesta metodológica basada en la triangulación de fuentes léxicas. *Onomázein*, 58.



- Higuera, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9, pp. 172-192.
- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal, and automaticity. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 258-286. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.011>
- Hulstijn, J. (2003). Incidental and intentional learning. En C. Doughty, y M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. Oxford, Reino Unido: Blackwell, pp. 349-381. <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), pp. 539-558. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00164>
- Hu, M. y Nation, P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), pp. 403-430.
- Jiménez Calderón, F., y Rufat, A. (2019). Estudio de léxico disponible para la selección de vocabulario meta del español en enseñanza universitaria. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas*. Barcelona: Octaedro, pp. 234-251.
- Kelly, P. (1990). Guessing: No Substitute for Systematic Learning of Lexis. *System*, 18(2), pp. 199-207. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90054-9](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90054-9)
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Nueva York: Longman.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), pp. 440-464. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x>
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess. En J. Coady, y T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 20-34. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524643.004>
- Laufer, B., y Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it?, *RELC Journal*, 28, pp. 89-108. <https://doi.org/10.1177/003368829702800106>
- Laufer, B. (2006). Comparing Focus on Form and Focus on FormS in Second-Language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 63(4), pp. 149-166. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.149>
- 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), pp. 202-226. <https://doi.org/10.1191/0265532204lt277oa>
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (Ed.) (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg, y C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective*. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 39-52. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- Meara, P., y Jones, G. (1990). *Eurocentres Vocabulary Size Test. 10KA*. Eurocentres.
- Nation, I. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Nueva York: Newbury House.

- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: 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, pp. 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*. Londres: Arnold, pp. 35-54. <https://doi.org/10.4324/9780429424465-3>
- Oxford, R. y Crookall, D. (1990). Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. *TESL Canada Journal*, 7, pp. 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), pp. 9-27. <https://doi.org/10.18806/tesl.v1i1.623>
- 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), pp. 195-224. <https://doi.org/10.1017/S027226319900203X>
- Pellicer-Sánchez, A. (2015). Developing automaticity and speed of lexical access: the effects of incidental and explicit teaching approaches. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), pp. 126–139. <https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1104029>
- Pellicer-Sánchez, A. (2016). Incidental L2 vocabulary acquisition from and while reading: An Eye-Tracking Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(1), pp. 97-130. <https://doi.org/10.1017/S0272263115000224>
- Pigada, M. y Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), pp. 1-28.
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *Modern Language Journal*, 80, pp. 478-493. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1996.tb05468.x>
- 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), pp. 1-33. <https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.1.1>
- San Mateo-Valdehita, A., y Chacón-García, C. (2019). Learning word class in a second Language through vocabulary learning activities: definition-choosing, gap-filling, and sentence-writing. *Journal of Spanish Language Teaching*. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1590001>
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *Modern Language Journal*, 79, pp. 15-28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05410.x>
- 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>
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 206-226. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002476>

- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Learning Teaching Research*, 12, pp. 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Schmitt, N. (2019). Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda. *Language Teaching*, 52(2), pp. 261-274. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000053>
- 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, pp. 297-314. <https://doi.org/10.1037/h0070517>
- Sommers, M., y Barcroft, J. (2007). An integrated account of the effects of acoustic variability in first language and second language: Evidence from amplitude, fundamental frequency, and speaking rate variability. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), pp. 231-249. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070129>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass, y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Tinkham, T. (1997). The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *Second language research*, 13(2), pp. 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*. Nueva York: McGraw-Hill, pp. 170-183.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. (Ed.) (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: 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), pp. 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01944.x>
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 33-52. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050023>
- Webb, S. (2007). Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge. *Language Teaching Research*, 11(1), pp. 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), pp. 360-376. <https://doi.org/10.1177/0033688209343854>
- Yao, G. (2019). Vocabulary learning through data-driven learning in the context of Spanish as a foreign language. *Research in Corpus Linguistics*, 7, pp. 18-46. <https://doi.org/10.32714/ricl.07.02>