



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La enseñanza y aprendizaje del léxico en el aula de ELE: estudio experimental sobre estrategias de aprendizaje del vocabulario en el Bachillerato en Suecia

Lucía López Nogueira

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

La enseñanza y aprendizaje del léxico en el aula de ELE: estudio experimental sobre estrategias de aprendizaje del vocabulario en el Bachillerato en Suecia

Tesis para optar al título de Doctora en el programa de

Estudios lingüísticos, literarios y culturales

Línea: *Léxico, comunicación lingüística y cognición.*

Lucía López Nogueira

Directoras:

Dra. Isabel Verdaguer Clavera

Dra. Mar Cruz Piñol



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2023

Una firma manuscrita en azul que parece decir "Lucía".

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias a todas las personas que de una forma u otra han contribuido en esta tesis doctoral.

A mis tutoras Isabel Verdaguer Clavera y Mar Cruz Piñol les agradezco su acompañamiento atento y sus sugerencias valiosas. A la Universidad de Barcelona, en particular Al Servicio de Tecnología Lingüística (STeL) y muy en especial a Montserrat Nofre Maiz por su ayuda inestimable con el procesamiento de los datos.

Al director del instituto Skvadern, Trevor Fisher, por concederme las excedencias necesarias y por apoyarme en este proyecto.

A mis compañeras de español del Departamento de Lenguas Modernas, Ylva Björling e Yvonne Olsson, por ocuparse de mis alumnos las veces que me ausenté para recoger datos o participar en cursos, seminarios y congresos.

A los profesores de español de los institutos colaboradores, Jörgen Eriksson, Emma Sjödin, Pernilla Jousse, Elisabet Nilsson, por abrirme las puertas de sus aulas.

A los alumnos participantes en este estudio, por su amable disposición a atender y colaborar.

A mis amigos, por alentarme a continuar.

A mi tío Álex, por buscar (y encontrar) erratas.

A mi compañero Erik y a nuestros hijos Alice y Adrian, por su cariño, su generosidad y su comprensión, principalmente al respetar las necesidades de dedicación que implican unos estudios de doctorado.

Sin vuestra colaboración esta investigación no hubiese llegado a puerto. A todos vosotros, mi gratitud.

RESUMEN

La presente tesis doctoral tiene como eje vertebrador dos de las competencias clave señaladas en los marcos de referencia europeos para la enseñanza permanente: la competencia comunicativa en lengua extranjera y aprender a aprender. Sobre esta base se analiza el efecto de la incorporación de la enseñanza implícita de Estrategias de Aprendizaje de Vocabulario en el aula de ELE, y se defiende que el empleo de estrategias como operaciones mentales influye directamente en la autonomía del estudiante a la hora de enfrentarse a la tarea de aprendizaje de una lengua extranjera. El contexto en el que se realiza el estudio son las aulas de español de tres institutos de bachillerato en Suecia, y los participantes son 220 alumnos de estos centros educativos.

El estudio parte de un proceso de investigación en la acción, fijando objetivos y estableciendo hipótesis en relación con las estrategias de aprendizaje de vocabulario. Los datos obtenidos a través de las distintas herramientas de recogida de datos, como inventarios, test y escalas, han sido analizados con instrumentos de análisis estadístico, buscando la mayor precisión posible. Los resultados demuestran que la implementación del programa estratégico diseñado ha facilitado la retención de nuevo vocabulario por parte de los participantes, siendo este hallazgo coincidente, en rasgos generales, con aquellos alcanzados por estudios anteriores. Los grupos experimentales expuestos a la intervención han mostrado, asimismo, diferencias significativas con respecto a los grupos de control en su empleo de las estrategias y su intención de volver a emplearlas en el futuro. En definitiva, los hallazgos de este estudio confirman la incidencia directa de las estrategias de aprendizaje de vocabulario en relación con el aprendizaje del léxico y, en consecuencia, una incidencia indirecta en la competencia léxica y en la competencia comunicativa. Este trabajo subraya la importancia de que las estrategias de aprendizaje de vocabulario sean incorporadas a los programas y cursos, y con ello a la instrucción regular en el aula

Las estrategias implementadas en este trabajo han alcanzado diversos grados de preferencia e interés por parte de los estudiantes. Se ha mostrado que algunas de las estrategias empleadas han facilitado en mayor medida la implicación del alumno en procesos de aprendizaje de nuevo vocabulario. Las estrategias que destacan en este estudio por haber sido tanto efectivas como valoradas positivamente por los alumnos han sido: repetición, quizlet, formación de palabras y cognados. Destaca de un modo particular la preferencia del grupo experimental por la estrategia de repetición, como apoyo para aprender nuevas palabras y por la probabilidad de un futuro uso de la estrategia. Se destaca así la puntuación obtenida por la estrategia de repetición y se subraya por su importancia como consolidadora de lo aprendido

previamente. La repetición tiene el potencial de ser una estrategia de aprendizaje de lo nuevo y, asimismo, funcionar como auxiliar de otras herramientas, por su atributo de consolidación del aprendizaje adquirido. A la hora de incorporar estrategias de aprendizaje al currículo, se destacan en este trabajo algunos factores de gran importancia para una adecuada implementación, como son la enseñanza explícita de las estrategias por parte del docente, la comprensión de las necesidades particulares de los aprendices, la mayor participación activa del estudiante y la continuidad en la implementación de las estrategias durante el curso.

Esta investigación ha partido de un enfoque multidisciplinar, pues los procesos de aprendizaje son complejos y comprenderlos en profundidad implica el abordaje del tema desde diversos campos del conocimiento. Con el foco en las estrategias de aprendizaje en general y las estrategias de aprendizaje de vocabulario en particular, este estudio alienta a futuros investigadores a continuar investigando el amplio abanico de las estrategias desde una perspectiva multidisciplinar, construyendo puentes de unión entre la investigación y los centros de enseñanza.

ABSTRACT

The present research deals with vocabulary learning in the classroom and includes a pedagogical intervention based on strategic training. This investigation aims to understand the effectiveness of Vocabulary Learning Strategies (VLS) in the Spanish as a foreign language classroom, by introducing them in the course curriculum.

The study was carried out with Swedish high school students taking a course of Spanish as a Foreign Language and aims to examine the influence of VLS in this specific context. The participants were 220 students, aged 15 or 16, from three Swedish high schools. This investigation integrated VLS instruction in the Spanish as a Foreign Language classroom to find out if training in this competence would influence vocabulary retention and the use of strategies to learn new words.

The data gathered and analyzed have shown the influence of VLS in the learning and retention of new words and, in line with earlier research findings, have confirmed the benefits of including strategic training in the foreign language curriculum. In particular, results have shown that the strategies dealing with repetition, word formation, *quizlet* and cognates have been both effective and valued by the students. These strategies are, thus, key to vocabulary learning and retention.

The findings of this research have clear pedagogical implications in the foreign language classroom, highlighting explicit presentation of the strategies by the teacher, the understanding of the needs of the students, the active participation of the students and the continuity of strategic training throughout the course as important features for the implementation of strategic training. Finally, this study encourages language teachers and researchers to continue investigating the effects of strategic training in the foreign language classroom.

Índice de contenidos

1.	Introducción	1
1.1.	Objetivo, hipótesis y preguntas de investigación.....	2
1.2.	Contexto y etapas de la investigación	4
1.3.	Estructura de la tesis	5
2.	Estado de la cuestión.....	7
2.1.	Sobre los métodos y el papel del léxico en la enseñanza de ELE	7
2.1.1.	Aprendizaje del léxico.....	18
2.1.2.	Léxico, EA y competencia comunicativa.....	23
2.1.3.	La competencia léxica	28
2.2.	Estrategias de aprendizaje del vocabulario (EAV).....	34
2.2.1.	Estrategias metacognitivas.....	40
2.2.2.	Estrategias cognitivas	41
2.2.3.	Estrategias sociales.....	44
2.2.4.	Estrategias de comunicación	46
2.2.5.	La investigación sobre EAV.....	49
2.3.	La Lingüística Cognitiva (LC) aplicada a la enseñanza de lenguas	53
2.4.	La Lingüística de Corpus (LdC) aplicada a la enseñanza del léxico: la estadística léxica	57
2.5.	La investigación en acción aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras (LE).....	64
3.	Metodología	69
3.1.	Sobre los materiales	70
3.2.	Sobre los grupos de alumnos y unidades léxicas	71
3.3.	Sobre el programa de entrenamiento estratégico (inspirado en Oxford, 2017). Elección de SILL. 74	
3.4.	Descripción de las seis sesiones	76
3.5.	Tratamiento de los datos SILL	79
4.	Análisis y resultado de los datos	83
4.1.	Datos SILL	83
4.1.1.	Comparación de los grupos experimentales y de control en la condición postexperimental. Muestras independientes	89
4.1.2.	Interpretación de los resultados para muestras independientes	92
4.1.3.	Interpretación de los resultados con base en la pregunta de investigación e hipótesis correspondiente	92
4.1.4.	Comparación de los grupos experimentales y de control en las condiciones pre- y postexperimentales. Muestras emparejadas.....	93
4.1.5.	Pruebas Npar grupo control - Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	97
4.1.6.	Interpretación de los resultados para muestras emparejadas	98

4.1.7.	Interpretación de los resultados con base en la pregunta de investigación e hipótesis correspondientes.....	99
4.2.	Datos palabras.....	99
4.2.1.	Cálculo de la diferencia de medias de todas las sesiones respecto a la variable <i>dirección de traducción</i> . Muestras emparejadas	105
4.2.2.	Comparación de la diferencia de medias de los grupos con respecto a la variable <i>tipo</i> (experimental y control). Muestras independientes	107
4.2.3.	Comparación de la diferencia de medias de los grupos con respecto a la variable <i>tipo</i> (experimental y control). Muestras independientes. Resultados separados por sesiones y dirección de traducción.....	107
4.2.4.	Interpretación de los resultados con base en la pregunta de investigación e hipótesis correspondientes.....	112
4.2.5.	Comparación de la diferencia de medias de los grupos con respecto a la variable <i>tipo</i> (experimental y control). Muestras independientes Grupos separados únicamente por sesiones, sin tener en cuenta la dirección de traducción	113
4.2.6.	Interpretación de los resultados con base en la pregunta de investigación e hipótesis correspondientes.....	116
4.2.7.	Comparación de la diferencia de medias de los grupos con respecto a la variable <i>tipo</i> (experimental y control). Muestras independientes. Total de participantes	116
4.2.8.	Interpretación de los resultados con base en la pregunta de investigación e hipótesis correspondientes.....	117
4.2.9.	Verificación de la normalidad de los valores en las pruebas pretest y postest (de todos los grupos) y cálculo de la diferencia de medias de todas las sesiones respecto a la variable <i>tipo</i> (experimental y control).....	118
4.2.10.	Interpretación de los resultados con base en la pregunta de investigación e hipótesis correspondientes.....	120
4.3.	Datos Cuestionarios.....	123
4.4.	Resultados presentados de modo sincrético de acuerdo con el modelo de análisis mixto	145
4.4.1.	Resultados de la prueba SILL (RQ1).....	145
4.4.2.	Número de palabras retenidas (RQ2).....	149
4.4.3.	Resultados de los cuestionarios sobre EAV (RQ3).....	151
5.	Discusión e implicaciones pedagógicas.....	157
6.	Conclusiones.....	163
	Referencias	167
	ANEXO 1: Cuestionario de biodata.....	179
	ANEXO 2: SILL	181
	ANEXO 3: Inventario de vocabulario empleado en el programa de entrenamiento estratégico	185
	ANEXO 4: Cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje empleadas en el programa de entrenamiento estratégico	189

Índice Alfabético de Siglas

AFI	Alfabeto Fonético Internacional
A1	Acceso
A2	Plataforma
B1	Umbral
B2	Avanzado
EA	Estrategia de Aprendizaje
EAV	Estrategia de Aprendizajes del Vocabulario
EFL	English as a Foreign Language
ELE	Español como Lengua Extranjera
ES	Español-Sueco
ETGs	Exploratory Teaching Groups
GIE	Grupo I Experimental
GIC	Grupo I Control
GIIE	Grupo II Experimental
GIIC	Grupo II Control
GIIE	Grupo III Experimental
GIIC	Grupo III Control
GIVE	Grupo IV Experimental
GIVC	Grupo IV Control
GVE	Grupo V Experimental
GVC	Grupo V Control
HipP	Hipótesis Principal
HipE1	Hipótesis Específica 1
HipE2	Hipótesis Específica 2
HipE3	Hipótesis Específica 3
LC	Lingüística Cognitiva
LdC	Lingüística de Corpus
LE	Lengua Extranjera
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
L3	Tercera lengua
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PI1	Pregunta de investigación 1
PI2	Pregunta de investigación 2
PI3	Pregunta de investigación 3
SE	Sueco-Español
SILL	Strategy Inventory for Language Learning
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
STeL	Servicio de Tecnología Lingüística
VESPA	Varieties of English Specific Purpose dAtabase

Índice de Figuras

Figura 1 Estrategias de aprendizaje según Oxford.....	52
Figura 2 Prueba U de Mann Whitney para muestras independientes.....	103
Figura 3 Resumen de prueba de hipótesis.....	117
Figura 4 Resumen de prueba de hipótesis.....	119
Figura 5 Barras apiladas de sesiones SE por tipos (Experimental/Control)	121
Figura 6 Barras apiladas de sesiones ES por tipos (Experimental/Control)	122
Figura 7 Barras apiladas de sesiones SE por grupos (I A V).....	122
Figura 8 Barras apiladas de sesiones ES por grupos (I A V).....	123
Figura 9 Histograma pregunta 1.....	137
Figura 10 Histograma pregunta 2.....	138
Figura 11 Histograma pregunta 3.....	138
Figura 12 Histograma pregunta 4.....	139
Figura 13 Histograma pregunta 5.....	139
Figura 14 Histograma pregunta 6.....	140
Figura 15 Histograma pregunta 7.....	140
Figura 16 Histograma pregunta 8.....	141
Figura 17 Histograma pregunta 9.....	141
Figura 18 Histograma pregunta 10.....	142
Figura 19 Histograma pregunta 11.....	142
Figura 20 Histograma pregunta 12.....	143
Figura 21 Histograma pregunta 13.....	143
Figura 22 Histograma pregunta 14.....	144
Figura 23 Histograma pregunta 15.....	144

Índice de Tablas

Tabla 1 Correspondencia entre los niveles del MCER y los pasos del sistema educativo sueco	5
Tabla 2 Número de alumnos en cada uno de los grupos	72
Tabla 3 Número de estudiantes según programa académico.....	72
Tabla 4 Alumnos por programa en el grupo experimental (total 114)	73
Tabla 5 Alumnos por programa en el grupo de control (total 106)	73
Tabla 6 Codificación para identificar los grupos de alumnos.....	80
Tabla 7 Distribución normal de los datos.....	84
Tabla 8 Estadística de grupo.....	85
Tabla 9 Prueba de muestras independientes.....	86
Tabla 10 Estadística del grupo.....	87
Tabla 11 Resumen de prueba hipótesis	88
Tabla 12 Prueba de normalidad	89
Tabla 13 Estadísticas de grupo	90
Tabla 14 Prueba de muestras independientes.....	90
Tabla 15 Estadísticas del grupo	91
Tabla 16 Resumen de prueba de hipótesis	91
Tabla 17 Comparación de los mismos resultados	93
Tabla 18 Prueba T en el grupo experimental - Estadísticas de muestras emparejadas.....	94
Tabla 19 Prueba de muestras emparejadas.....	95
Tabla 20 Pruebas NPar - Estadísticos descriptivos	95
Tabla 21 Prueba Wilcoxon en el grupo experimental - Estadísticos de prueba.....	96
Tabla 22 Prueba T en el grupo control - Estadísticas de muestras emparejadas.....	96
Tabla 23 Prueba de muestras emparejadas	97
Tabla 24 Estadísticos de prueba	97
Tabla 25 Número de participantes por sesión	100
Tabla 26 Porcentaje de palabras aprendidas por sesión.....	101
Tabla 27 Diferencia de medias de todas las sesiones y sentidos de traducción	101
Tabla 28 Estadísticas de muestras emparejadas.....	105
Tabla 29 Estadísticos de prueba	106
Tabla 30 Rangos.....	107
Tabla 31 Estadísticos de prueba	111
Tabla 32 Comparación de la diferencia de medias	113
Tabla 33 Estadísticos de prueba	115
Tabla 34 Estadísticas de grupo	116

Tabla 35 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (cifras absolutas).....	118
Tabla 36 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (porcentajes o cifras relativas).....	118
Tabla 37 Estadísticas de grupo	119
Tabla 38 Estadístico de prueba para el grupo experimental.....	120
Tabla 39 Estadístico de prueba para el grupo de control.....	120
Tabla 40 Resumen de procesamiento de casos	126
Tabla 41 Pregunta 1. Tabla de frecuencia	127
Tabla 42 Pregunta 2. Tabla de frecuencia	128
Tabla 43 Pregunta 3. Tabla de frecuencia	129
Tabla 44 Pregunta 4. Tabla de frecuencia	129
Tabla 45 Pregunta 5. Tabla de frecuencia	130
Tabla 46 Pregunta 6. Tabla de frecuencia	131
Tabla 47 Pregunta 7. Tabla de frecuencia	131
Tabla 48 Pregunta 8. Tabla de frecuencia	132
Tabla 49 Pregunta 9. Tabla de frecuencia	133
Tabla 50 Pregunta 10. Tabla de frecuencia	133
Tabla 51 Pregunta 11. Tabla de frecuencia	134
Tabla 52 Pregunta 12. Tabla de frecuencia	135
Tabla 53 Pregunta 13. Tabla de frecuencia	135
Tabla 54 Pregunta 14. Tabla de frecuencia	136
Tabla 55 Pregunta 15. Tabla de frecuencia	136
Tabla 56 Resumen de los datos de RQ1 en condiciones preexperimentales.....	146
Tabla 57 Resumen de los datos de RQ1 en condiciones postexperimentales	146
Tabla 58 Prueba ANOVA de medidas repetidas	147
Tabla 59 Prueba t de muestras independientes para grupos experimentales y de control en condiciones preexperimentales	148
Tabla 60 Prueba t de muestras independientes para grupos experimentales y de control en condiciones postexperimentales.....	148
Tabla 61 Resumen de datos de RQ2 (sesiones en sueco-español, SE).....	149
Tabla 62 Resumen de datos RQ2 (sesiones español-sueco, ES y resultados pretest/postest)	149
Tabla 63 Prueba t de muestras independientes para grupos experimentales y de control en cada sesión Sueco-Español (SE)	150
Tabla 64 Prueba t de muestras independientes para grupos experimentales y de control en cada sesión Español-Sueco (ES)	150
Tabla 65 Prueba ANOVA de medidas repetidas para grupos experimentales y de control en pre- y postest.....	151
Tabla 66 Porcentajes de selección de respuesta por sesión y pregunta.....	152

Tabla 67 Utilidad de las estrategias..... 154

Tabla 68 Probabilidad de uso de la estrategia 154

1. Introducción

La Unión Europea tiene como aspiración alcanzar la unidad en la diversidad. En la consecución de este ideal, la coexistencia armoniosa de distintas lenguas en Europa se perfila como una condición indispensable. La Comisión Europea se encarga, entre otras labores, de fomentar tanto la diversidad lingüística como el aprendizaje de idiomas. La Comisión trabaja junto con los gobiernos de los países miembros hacia la consecución de un objetivo tan ambicioso como deseable: que los ciudadanos de la UE puedan comunicarse en dos lenguas, además de la materna. Este objetivo, denominado objetivo de Barcelona (Comisión Europea, 2002) fue acordado en el año 2002 por los jefes de Estado y de gobierno de la UE.

Además de la promoción del multilingüismo (Comisión Europea, 2008), la Comisión resalta otro aspecto clave para la consecución del proyecto europeo: el aprendizaje permanente, elemento clave del programa Erasmus, que reúne los planes actuales de la UE en materia de deporte, educación, jóvenes y formación; y ofrece a los europeos la oportunidad de vivir y adquirir competencias en el extranjero. Asimismo, la Comisión resalta la importancia de las nuevas tecnologías que, junto con los medios de comunicación y los servicios de traducción, tienen la capacidad de reducir la brecha lingüística.

En el Marco Estratégico de Educación y Formación 2020, con el documento *A New Skills Agenda for Europe* (Comisión Europea, 2016) la Comisión señala la importancia de garantizar a los ciudadanos europeos el acceso a una formación adecuada en el mercado laboral. Con este fin propone una serie de acciones entre las que destacamos una revisión de las recomendaciones del Parlamento Europeo en materia de competencias clave. Las ocho competencias clave que en la actualidad se recogen en el documento sirven a los gobiernos de los países miembros como directrices a la hora de elaborar sus agendas nacionales de educación. Estas son: comunicación en la lengua materna; comunicación en una LE; competencia matemática, científica y tecnológica; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; conciencia y expresión cultural (Parlamento Europeo, 2006). Este trabajo se sitúa en el marco de estas directrices, con especial hincapié en la comunicación lingüística, la competencia digital y aprender a aprender, aspectos que serán abordados en esta investigación.

Dentro del contexto de la Unión Europea, en este trabajo centraremos la atención sobre uno de sus países miembros: Suecia. El país nórdico forma parte de la UE desde el año 1995 y en la actualidad sitúa sus prioridades europeas en tres áreas: empleo y crecimiento inclusivo,

medio ambiente y política migratoria (Government Offices of Sweden, 2017). Centrándonos en la primera de estas áreas, el empleo, Suecia promueve más y mejores trabajos en una Europa competitiva. Con este propósito, el gobierno sueco otorga un papel central al aprendizaje permanente: “The Government will work to ensure that individual’s development, lifelong learning, civic engagement and critical thinking, and the important role of vocational education and training are emphasised in coming proposals within the New Skills Agenda for Europe” [El Gobierno trabajará para garantizar que el desarrollo individual, el aprendizaje permanente, el compromiso cívico y el pensamiento crítico, así como el importante papel de la educación y la formación profesionales, se destaquen en las próximas propuestas de la Nueva Agenda de Capacidades para Europa] (Government offices of Sweden, 2017).

Cada país cuenta con diferentes políticas educativas y programas para la enseñanza y el aprendizaje de las segundas lenguas. En este contexto, Suecia destaca por sus programas de bilingüismo y de competencia comunicativa en una segunda lengua. Gracias a estos programas el conocimiento de una tercera lengua (en adelante L3) se convirtió en una propuesta de índole educativo de gran utilidad para las generaciones actuales, donde el español ha ocupado una posición significativa, siendo la tercera lengua más aprendida en Suecia, seguida del inglés.

La agencia estatal de estadística sueca, citado en el Blog decanal de la Universidad de Gotemburgo (Universidad de Gotemburgo, 2022), presenta datos que indican que cerca del 50% de los estudiantes suecos seleccionaron el español como L3. Esto conlleva la necesidad de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje en L3, brindándole al estudiante las herramientas adecuadas que faciliten el aprendizaje del español como LE. Entre entre estas herramientas destacamos las estrategias de aprendizaje del vocabulario (en adelante EAV), que se analizarán en esta tesis, en el contexto sueco de la enseñanza del español. El presente trabajo propone una serie de directrices que tienen como objetivo guiar a los docentes y al alumnado en la enseñanza y el aprendizaje de ELE, concretamente en torno al empleo de las EAV en el aula.

1.1. Objetivo, hipótesis y preguntas de investigación

El objetivo de este estudio es examinar el efecto de la incorporación de estrategias de aprendizaje de léxico en el aula de español en tres institutos de bachillerato en Suecia. La investigación se centra en el aprendizaje del vocabulario en el aula e incluye una intervención pedagógica basada en el entrenamiento estratégico. Partimos de la base de que el uso de estrategias promueve un mayor grado de compromiso con los materiales de aprendizaje y un

nivel más profundo de procesamiento de la información, lo que facilita la recuperación de las palabras que los estudiantes han almacenado.

La hipótesis principal de esta investigación (en adelante HipP) es que el empleo de AEV tiene efectos positivos en el proceso de aprendizaje del vocabulario. De esta hipótesis central se derivan tres hipótesis específicas:

- Hipótesis específica 1 (en adelante HipE1): el empleo de estrategias de EAV influye en la forma en la que los participantes responden a las preguntas del cuestionario SILL relacionadas con el aprendizaje de idiomas.
- Hipótesis específica 2 (en adelante HipE2): el empleo de estrategias de EAV influye en el número de palabras que los participantes retienen.
- Hipótesis específica 3 (en adelante HipE3): el empleo de EAV influye en la forma en la que los participantes describen cómo aprenden vocabulario.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

- Pregunta de investigación 1 (en adelante PI1): ¿Existen diferencias significativas entre los grupos experimentales y los de control en la puntuación obtenida en la prueba SILL¹ por los participantes en la condición posterior a la intervención pedagógica?
- Pregunta de investigación 2 (en adelante PI2): ¿Existen diferencias significativas entre los grupos experimentales y los de control en el número de palabras retenidas por los participantes en la condición posterior a la intervención pedagógica?
- Pregunta de investigación 3 (en adelante PI3): ¿Cómo valoran los participantes del grupo experimental, en una escala tipo Likert, la utilidad de las estrategias para aprender nuevas palabras y la probabilidad de volver a usarlas.

Para responder a las preguntas de investigación, fijamos una serie de etapas que enumeramos a continuación:

1. Diseñar un programa pedagógico de entrenamiento para la enseñanza de EAV
2. Elaborar los materiales necesarios para la recogida de datos.
3. Recoger los datos previos a la intervención
4. Implementar la intervención en el aula.
5. Recoger los datos durante la intervención y tras la intervención.
6. Analizar el conjunto de los datos recogidos antes, durante y tras la intervención.

¹ Las siglas SILL que presentaremos seguidamente corresponden a *Strategy Inventory for Language Learning*, inventario que será abordado en el apartado 2.2.5 de este trabajo.

1.2. Contexto y etapas de la investigación

Con el objetivo de situar al lector en el nivel lingüístico de los participantes de este estudio y en la organización de la enseñanza de español en el contexto de esta investigación, incluimos a continuación una breve descripción del contexto educativo sueco.

La enseñanza obligatoria en Suecia abarca diez cursos académicos. Los alumnos empiezan la escuela en el mes de agosto del año en que cumplen seis años y continúan hasta que cumplen 16 años. A esta enseñanza básica obligatoria le siguen tres años de enseñanza secundaria no obligatoria (que los alumnos cursan generalmente entre los 16 y los 19 años). En este trabajo centramos la atención sobre esta forma de educación: educación secundaria no obligatoria impartida en los institutos.

El texto que regula estas enseñanzas es el *Läroplan för gymnasieskola* (Plan de Estudios de la Enseñanza Secundaria), que recoge los planes de las materias que se imparten en este nivel de enseñanza. Los participantes de esta investigación cursan la asignatura “Lenguas Modernas: Español”. Esta asignatura se organiza en 7 niveles o pasos (*Steg 1-7*). Los dos primeros niveles, *Steg 1* y *2*, se pueden estudiar en los dos o tres últimos cursos de la enseñanza básica. Por lo tanto, cuando los alumnos suecos empiezan el instituto, la mayoría continúan el estudio de su idioma moderno (español en este caso) en el paso 3, pero otros empiezan a estudiar el idioma en el paso 1. Cabe destacar que, para los alumnos, la lengua moderna es la tercera lengua que aprenden, tras el sueco y el inglés, y, en algunos casos, incluso la cuarta o quinta. Esto se debe a que el sistema escolar sueco garantiza la formación en la lengua materna del alumno, a condición de que esta sea una lengua empleada en el hogar.

En la siguiente tabla se muestra la correspondencia entre los pasos suecos de lenguas modernas, la asignatura de inglés y los niveles del MCERL (Consejo de Europa, 2001), a su vez subdivididos, pues cada paso sueco engloba menos contenido que cada uno de los niveles del MCERL. El nivel más alto de idioma inglés y lenguas modernas que se puede estudiar en el instituto sueco corresponde al nivel B2 del MCERL una vez completado.

Tabla 1 Correspondencia entre los niveles del MCERL y los pasos del sistema educativo sueco

NIVELES DEL MCERL	INGLÉS	LENGUAS MODERNAS
A1	Cursos 1-6 de la enseñanza básica	Paso 1 (escuela básica o instituto)
A2 (1)	Cursos 6-9 de la enseñanza básica	Paso 2 (escuela básica o instituto)
A2 (2)	„	Paso 3 instituto
B1 (1)	„	Paso 4 instituto
B1 (2)	Inglés paso 5 en el instituto	Paso 5 instituto
B2 (1)	Inglés paso 6 en el instituto	Paso 6 instituto
B2 (2)	Inglés paso 7 en el instituto	Paso 7 instituto

Fuente: Om ämnet Engelska. Skolverket, 2011.

1.3. Estructura de la tesis

Esta tesis se ha dividido en seis apartados. El primero se ocupa de aspectos introductorios que sirven como contexto para reconocer la importancia y pertinencia del tema investigado. El segundo apartado hace referencia al estado de la cuestión, donde se desarrollan las siguientes temáticas: el léxico y la competencia comunicativa, las EAV en una L2, la lingüística cognitiva (en adelante LC), la lingüística de corpus (en adelante LdC) y la investigación en acción.

El apartado número tres detalla la metodología utilizada según los objetivos establecidos. Se describen los materiales empleados dentro de la intervención pedagógica, los participantes, las herramientas de recogida de datos empleadas, el programa de entrenamiento estratégico y el tratamiento de los datos.

En el apartado número cuatro se presentan los resultados de acuerdo a las comparaciones entre los grupos experimentales y de control que han participado en este estudio y se exponen los resultados.

En el apartado número cinco, correspondiente a la discusión, se presentan los resultados obtenidos poniéndolos en relación con anteriores investigaciones. Se presentan las implicaciones pedagógicas de este trabajo y algunas sugerencias para docentes sobre la incorporación de las EAV en el aula de ELE.

Finalmente, en el apartado seis, de conclusiones, se recuerdan brevemente los hallazgos de este estudio, y se presentan las limitaciones y las líneas abiertas para investigaciones futuras.

2. Estado de la cuestión

En el presente apartado desarrollamos de manera sintética los aspectos teóricos más directamente relacionados con el tema de esta investigación y su situación actual. En las próximas páginas desarrollaremos, por lo tanto, las temáticas del léxico y la competencia comunicativa, las EAV en una L2, la LC, la LdC y la investigación en acción.

2.1. Sobre los métodos y el papel del léxico en la enseñanza de ELE

La enseñanza que se imparte en segundas lenguas y lenguas extranjeras es el resultado de una sinergia y un debate constante de las diferentes escuelas y métodos de enseñanza (Manga, 2008). Para comprender este apartado es importante puntualizar que existe una ambigüedad conceptual de la palabra método dado que, en algunos ambientes educativos o textos, no existe una diferencia entre método, metodología y enfoque. De acuerdo con Alcalde (2011, p. 11), es pertinente “aclarar la ambigüedad conceptual del término método –del griego métodos: “camino”, “proceso”– referido, en el marco de la didáctica de lenguas, tanto a una corriente metodológica de análisis lingüístico, como a un manual o libro de texto, entre otros contenidos existentes, como puede ser la referencia al procedimiento de aprendizaje, diferenciándose, en este sentido, el método inductivo del deductivo”. Para comprender esto, es importante revisar la evolución de los métodos de enseñanza que los profesores han implementado dentro del aula, principalmente, con orientación a la enseñanza de una LE. De acuerdo con estas definiciones del término, en este trabajo nos referiremos a método en su sentido como procedimiento sistemático de enseñanza, basado en una concepción comunicativa de la lengua.

Realizamos a continuación una descripción de estos métodos, haciendo hincapié en las características fundamentales asociadas con la enseñanza del vocabulario.

En primer lugar, desde el método clásico de enseñanza de lenguas, la comprensión del vocabulario tiene su enfoque inicial en la rama de la etimología, disciplina orientada al conocimiento y la explicación de las cuestiones lexicosemánticas, de significado y de ortografía de la lengua. Tal y como describe Alcalde (2011, p. 11), “el aprendiz asistía a la clase prácticamente como oyente, con total carencia de participación, y las clases consistían en la

lectura de un texto, con su correspondiente análisis y comentario posterior por parte del maestro”.

A partir de diversas críticas e intereses en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje surge el método de gramática y traducción, que hace uso de una representación del vocabulario, donde a partir de una lista de palabras se identifican sus respectivas traducciones, con el objetivo de lograr la memorización. En este caso, el docente se convierte en el guía principal con el objetivo de fomentar actividades que permitan la traducción término a término.

De acuerdo con Alcalde (2011), este método es el primero conocido como tal en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y fue el que se utilizaba tradicionalmente para el aprendizaje de las lenguas clásicas, de ahí que pasase a conocerse también como método “tradicional”. “Su objetivo principal es, básicamente, el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta, de manera que el alumno pueda tanto entender oraciones como construirlas y, de esta forma, llegue a apreciar la cultura y la literatura de la LE, adquiriendo al mismo tiempo, si cabe, un conocimiento más profundo de la suya propia, así como desarrollando su intelecto y capacidad de raciocinio” (p. 12).

La enseñanza del vocabulario, en este método, de acuerdo con Pablo Núñez (2019), está orientada a dos objetivos: aprender gramática (reglas de estructura de una lengua) y traducir textos. Desde el punto de vista formal, este método ha sido criticado ampliamente, dado que exhibe la secuencia de palabras de forma aislada y no considera el enfoque sociopragmático determinante en el significado. Además, posee un enfoque orientado a la memorización de las reglas gramaticales, expuestas a la comprensión de las listas de vocabulario, conjunciones verbales y otros componentes, dejando de lado el desarrollo de habilidades asociadas con la escucha y el habla.

En resumen, el objetivo de este método es hacer que el alumno sea capaz de integrar conocimientos de la lengua a partir de la lectura, siendo considerado un ejercicio óptimo para el desarrollo mental; además, establece que la comunicación oral no es el enfoque principal, por lo que el profesor no necesita hablar la lengua, ni tampoco escribirla, dado que esta se desarrolla de manera mecánica.

Con el fin de incorporar el desarrollo de otras habilidades surge el método directo. Este método de enseñanza elimina dentro de sus prioridades la gramática y focaliza la importancia de una enseñanza situacional, en la que se emplean diversos contextos para presentar las nuevas palabras y estructuras. El método directo surge a finales del siglo XIX y tiene como objetivo comprender que la enseñanza de una L2 y una LE debe recurrir al comportamiento de una lengua materna, por lo que los procesos de enseñanza y el aprendizaje deben ser naturales,

eliminando la idea de la traducción y, por lo tanto, implementando la lengua meta únicamente. Los enfoques conductistas de la lengua adquieren por lo tanto relevancia, dado que se potencia el aprendizaje oral y la repetición imitativa, como forma inductiva de aprender una L2.

Los avances en este método se ejecutan a partir de las reflexiones provenientes del giro lingüístico², donde se consolida la idea de que el significado de las palabras depende de la situación comunicativa en el que aparecen. El principio fundamental de este método es aprender de manera oral la LE, creando con ello un ambiente monolingüístico, por lo que la lengua materna del estudiante nunca es usada dentro del aula.

Lo anterior corresponde a que la transmisión de los significados no está dada por la traducción, sino por la idea de generar ambientes para pensar la lengua. De esta manera, la visión del estudiante deja de ser pasiva y empieza a integrarse poco a poco dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se reconoce que el estudiante tiene la suficiente capacidad para que, a través de un *input*, genere asociaciones, deducciones e inferencias. Además, se reconoce que la transmisión del significado está asociada con la implementación de ejercicios orales, gestos, dibujos, figuras y mímicas; esto presupone que la exploración del aprendizaje está dada a partir del escuchar, hablar, leer y escribir; y que la gramática se perfecciona a través de la práctica de dichas habilidades.

Siguiendo las ideas desarrolladas por Pablo Núñez (2019, p. 169), a nivel histórico, a partir del método directo, surge el método estructural, que “fija su atención en la gramática, que se aprende con ejercicios a través de sus estructuras más frecuentes hasta conseguir, mediante la sustitución repetitiva, la fijación de estas”. Este procedimiento implica una menor atención al léxico que, cuando aparece, lo hace supeditado a la gramática”. Este método aportó una nueva perspectiva al estudio del léxico: las palabras se integran en estructuras contextuales, generalmente repetitivas (ejercicios de rellenar huecos, *drills*), que promueven el aprendizaje y atienden a su combinación y distribución tanto en sus relaciones sintagmáticas (combinatorias) como paradigmáticas (contrastivas).

A partir de la década de los años 70 del siglo XX y sustentada en las constantes investigaciones y las experiencias en el campo de las metodologías de enseñanza de la primera lengua (en adelante L1) y L2, la enseñanza de lenguas mudó sus esquemas pedagógicos, y se desarrollaron nuevas herramientas didácticas dentro del aula. De esta manera, se empieza a

² Según Rorty, el giro lingüístico fue “el punto de vista de que los problemas filosóficos pueden ser resueltos (o disueltos) transformando el lenguaje o comprendiendo mejor el que utilizamos en el presente”. Esta estrategia para afrontar los problemas filosóficos fue considerada por muchos de sus defensores como el “descubrimiento filosófico más importante de nuestro tiempo y de nuestra época” (Rorty, s.f., citado en Sierra, 2013, p. 128).

esquematizar la forma de enseñar y aprender una lengua, distinguiendo entre diferentes competencias, como lo son la comunicativa, la lingüística, la gramatical, o la cultural (Sanhueza, 2018).

Así pues, el procedimiento que floreció fue el método audiolingual, que se reconoce, siguiendo los esquemas del método directo, como una forma de comprender la enseñanza y el aprendizaje de forma contextual, no aislada. El objetivo de este método es la adquisición del vocabulario a partir del examen de las estructuras gramaticales. Por su nombre, se puede identificar que el abordaje se basa en la oralidad, haciendo que la enseñanza implique que el profesor cuente con la oportunidad de enseñar el idioma haciendo uso solamente de su capacidad discursiva o su expresión oral. Este método se basa en un enfoque estructuralista de la lengua, lo que implica que las conductas lingüísticas en el aprendizaje de una L2 responden, bajo estos planteamientos, a la repetición y memorización de estructuras.

En relación con esta premisa, Alcalde (2011) establece que el método “audiolingual” o “audio-oral” está basado en una serie de nuevos planteamientos de la investigación lingüística y psicológica del aprendizaje. Estos planteamientos tienen lugar durante los años treinta y cincuenta, principalmente en los Estados Unidos, y se encuentran influenciados por el estructuralismo lingüístico y la teoría de descripción de la lengua, cuya base metodológica es el análisis de la lengua hablada. De esta manera, se esperaba que el estudiante a partir de un reconocimiento de las estructuras lingüísticas y con una progresión en el aprendizaje, de modo automático, se acercara a las estructuras sintácticas y a la adquisición de nuevo vocabulario, acorde con los lineamientos gramaticales. Cabe mencionar que la estructura lingüística es el esqueleto del lenguaje y que el vocabulario, de manera metafórica, se encamina a proveer la agentividad, “los órganos vitales”, al esqueleto (Harmer, 1991).

En resumen, en relación con el método audiolingual, se establece que su desarrollo reconoce primero el escuchar, luego el hablar y el leer, y finalmente el escribir. Además, percibe que la repetición, el refuerzo y la memorización son procesos claves, fomentando con ello la implementación y la conceptualización de diversas técnicas y herramientas, principalmente de carácter fonético. Ejemplo de estas son la memorización y la dramatización de diálogos, donde la pronunciación es el primer elemento metodológico y teórico de entrada.

En su Enfoque Léxico, Lewis (1993) destaca la estrecha relación entre la sintaxis y el léxico. El aprendizaje del vocabulario, por lo tanto, se realiza teniendo en cuenta las estructuras asociadas a las palabras. A este respecto, Lewis expone lo siguiente:

The standard view divides language into grammar (structure) and vocabulary (words); the Lexical Approach challenges this fundamental view of language. Instead, the

Lexical Approach argues that language consists of chunks which, when combined, produce continuous coherent text. The chunks are of different kinds and four different basic types are identified. One of these consists of single words while others are multi-word items. [La visión estándar divide el lenguaje en gramática (estructura) y vocabulario (palabras); el Enfoque Léxico cuestiona esta visión fundamental del lenguaje. En su lugar, el enfoque léxico sostiene que la lengua está formada por fragmentos que, al combinarse, producen un texto coherente y continuo. Los trozos son de distintos tipos y se identifican cuatro tipos básicos diferentes. Uno de ellos consiste en palabras sueltas, mientras que otros son elementos de varias palabras]. (Lewis, 1997, p. 7)

El método de enfoque léxico es uno de los más recientes, donde la comparación de estructuras produce un reconocimiento de las frases estandarizadas y las secuencias léxicas que permiten la comunicación. Como ejemplo de este destacamos el enfoque de Willis (1990) un método de enseñanza de idiomas que se centra en la enseñanza del léxico y las expresiones idiomáticas, siendo el vocabulario la piedra angular del aprendizaje de una L2. El valor del postulado teórico central del enfoque léxico reside en la interrelación que establece entre la sintaxis y el vocabulario. Desde este enfoque, el aprendizaje de vocabulario tiene lugar en el análisis de las estructuras que van asociadas a una determinada palabra. El enfoque léxico sitúa al vocabulario como objeto de interés.

El método comunicativo destaca asimismo el vocabulario como clave para el desarrollo de la competencia comunicativa, lo que implica hablar, escuchar y escribir, principalmente, para que exista una forma de comprensión en otra lengua. Para ello, el método centra la atención en ambientes donde se puede adquirir la lengua de manera adecuada, hasta que llegue a establecerse que cualquier espacio puede ser óptimo para el desarrollo comunicativo, primando con ello la idea de adquisición de la fluidez³. La importancia de este tipo de método corresponde a los objetivos actuales de la enseñanza de las lenguas extranjeras, dado que se considera que el hablante debe tener como objetivo primordial la obtención de una competencia comunicativa óptima, que le permita interactuar con los significados y desarrollar una competencia sustentada en el uso.

³ El *Diccionario de Términos Clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (s. f) la define como “la habilidad de procesar (tanto en su recepción como en su producción) la lengua —aspectos semánticos, morfosintácticos, socioculturales, etc. — con soltura y coherencia, sin excesivas pausas o titubeos y a una velocidad equiparable o próxima a la de los hablantes nativos (parr.1)

Este enfoque parte de que el aprendizaje de una lengua debe comprender la adquisición de habilidades que permitan interactuar con otros hablantes, tanto oralmente como por escrito. Para ello se precisan cuatro destrezas: la comprensión oral y lectora y la expresión oral y escrita. Se potencia el carácter discursivo de la lengua y el léxico se integra en él de forma natural. Esto aparta el léxico de la dependencia gramatical que se daba en el estructuralismo y, frente a los ejercicios repetitivos de estructuras, los métodos comunicativos integran el léxico en sus ejercicios, no como finalidad, sino como instrumento. Ello no quiere decir que el léxico haya perdido un papel relevante, sino que debe estar integrado junto con los aspectos gramaticales, con una finalidad comunicativa. En palabras de Santamaría Pérez, *el léxico se enseña en función de las necesidades específicas de los alumnos o los objetivos que quieran potenciarse en las unidades que componen el curso (presentarse, pedir información, describir, etc.), lo que favorece la organización de las unidades léxicas en áreas temáticas y campos nocio-funcionales.* (2006, pp. 25-26).

Esto conceptualiza al vocabulario como resultado de las necesidades contextuales, de índole semántico y pragmático. Además, es importante identificar que dicho abordaje comunicativo se caracteriza por lo siguiente:

1. Su énfasis en gestar el aprendizaje de una L2 a través de la interacción en la lengua meta.
2. La introducción del esquema de comprensión de textos implica necesariamente la conceptualización y edificación de una situación del aprendizaje.
3. Se genera un fuerte interés por reconocer las experiencias personales como fundamento en la construcción de los aprendizajes, dentro y fuera del aula.
4. Existe un reconocimiento de relación entre los conocimientos adquiridos dentro y fuera del aula, comprendiendo con ello acciones como la activación y la interacción entre diferentes agentes comunicativos, haciendo que el significado en este método sea dependiente de los contextos educativos en los que se desarrolla.

De esta manera, este método enfoca la acción en la creación de experiencias que sirvan para aprender de acuerdo con las necesidades e intereses que posean los estudiantes a la hora de usar una.

Otro método de gran importancia es el enfoque por tareas⁴, que sigue los fundamentos del método comunicativo y tiene como objetivo promover el aprendizaje de una lengua a partir de la simulación de procesos o tareas que tienen su ejecución en la realidad. Esto supone comprender la enseñanza y el aprendizaje de la L2 como una combinación de elementos tales como la gramática, el vocabulario y los contenidos socioculturales. Como ejemplo de este señalamos en método de Williams (1976), una técnica de enseñanza de lenguas extranjeras que se enfoca principalmente en la comunicación oral y parte de la idea de que el aprendizaje de un segundo idioma es un proceso similar al aprendizaje de la lengua materna.

En la actualidad, existen diversas acciones implementadas y una combinación de elementos de los métodos expuestos, muchos de ellos acordes con planteamientos híbridos y de nueva pedagogía en la era de las humanidades digitales. Paralelamente, no obstante, existe una fuerte tendencia a la enseñanza y aprendizaje bajo un método directo. De esta manera, se le ha dado prioridad al aprendizaje de forma contextualizada bajo modelos comunicativos y culturales, donde se enfatiza la importancia de la comunicación oral que se desarrolla en la vida diaria. Para Morris (1964), la selección de un método no es algo sencillo, pues implica el reconocimiento de diversos factores determinantes, dependientes de los contextos de enseñanza y aprendizaje y de los objetivos establecidos para el fortalecimiento de las habilidades orales, escritas, auditivas y de lectura y las estrategias de aprendizaje que se ejecuten bajo un enfoque inter-, multi- y transdisciplinar.

En este sentido, y siguiendo lo propuesto por Wilkins (1972), se hace un reconocimiento del abordaje comunicativo, según el cual el aprendizaje del vocabulario es dependiente de la forma en que se relacionan las palabras con la realidad. De esta manera, se refuerza la importancia de la función comunicativa del vocabulario, es decir, el modo situacional en la que los interlocutores hacen uso de este. Para Brown (1994), esto corresponde a un concepto denominado *internalización* del vocabulario, que hace referencia a la constitución de los procesos psicológicos para prestar asistencia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que se reconoce que la comprensión está ligada a la producción y al discurso. Para Alcalde (2011), esta interiorización se reconoce como un método comunicativo, siendo la respuesta a diferentes insuficiencias que se presentaban en el aprendizaje con los anteriores modelos. En función de lo expuesto surge la perspectiva actual, que combina el método

⁴ En el enfoque por tareas, a diferencia de otros tipos de metodologías, los contenidos a trabajar no se determinan previamente sino tras el análisis de la tarea final de la unidad. Los componentes serán de dos tipos: temáticos (aspectos que afectan el tema elegido) y lingüísticos (nociones, funciones, estructuras, léxico, fonética, etc) necesarios para realizar las tareas finales (García et al., 1994).

comunicativo y el enfoque por tareas y le concede importancia a la competencia léxica, definida en el MCERL (Consejo de Europa, 2002, p. 108), como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo que se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales”.

Los elementos léxicos o unidades léxicas comprenden unidades fraseológicas o unidades pluriverbales que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo, donde se incluyen:

- Fórmulas fijas compuestas por exponentes directos de funciones comunicativas como, por ejemplo, saludos: *encantado de conocerle, buenos días*, etc.; refranes, proverbios, etc.; y arcaísmos residuales.
- Modismos: metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas como, por ejemplo, *estiró la pata* (murió), *se quedó de piedra* (se quedó asombrado), *estaba en las nubes* (no prestaba atención); intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido: *blanco como la nieve* (= “puro”), como opuesto a *blanco como la pared* (= “pálido”); y estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido: “Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...”?
- Palabras: una palabra puede tener varios significados distintos (polisemia); por ejemplo: *tanque*, un recipiente de líquido o un vehículo blindado; o *banco*, lugar para sentarse o entidad financiera. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque también pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos (Baralo, 2007, p. 384).

Cabe mencionar que estos elementos adquieren durante las últimas décadas un nuevo enfoque, dado que se comprende que, como indica Baralo (2007) “la competencia léxica está constituida por el conjunto de las relaciones: por asociaciones fónicas, morfológicas, léxicas, semánticas, discursivas, socioculturales, intralingüísticas e interlingüísticas entre las unidades constitutivas del léxico” (Baralo, pp. 384-385).

Coincidimos con Cruz-Piñol (2021) en resaltar la multidisciplinariedad como un elemento fundamental presente en las investigaciones actuales sobre enseñanza de lenguas. La autora resalta, asimismo, que “la imbricación entre disciplinas pasa por el uso de unas tecnologías que permitan colaborar y gestionar datos de índole diversa” (p. 9). Por su parte,

Balsas (2018) expone que la enseñanza y aprendizaje de léxico en una LE parte del reconocimiento de metodologías provenientes de la lingüística, la pedagogía, la psicología, entre otras, integradas entre sí para responder a los requerimientos y las necesidades que puede presentar un hablante de L2. Además, establece un reconocimiento del método gramática-traducción como fundamento y origen de los enfoques comunicativos y didácticos actuales del español como L2 o como LE. Es conveniente señalar que estos enfoques definen los contenidos temáticos, los abordajes didácticos y los roles del docente y del estudiante; comprendiendo que todo proceso de enseñanza de L2 tiene una estructura que implica “la teoría de la lengua, la teoría del aprendizaje, tipos de programación y de objetivos... rol de aprendices y profesores, materiales asociados, y técnicas y actividades de aula” (Balsas, 2018, p. 23).

La enseñanza del léxico en las lenguas extranjeras se centró durante décadas en los contenidos y las reglas gramaticales mientras que el léxico se enseñaba de manera descontextualizada y se recurría a un proceso de memorización.

A esto se añade otro problema, algunos docentes en sus procesos de enseñanza han enfocado su atención en las estructuras gramaticales dejando de lado el vocabulario, considerándolo como un simple auxiliar. A eso se suman las limitaciones con que se aborda el léxico, pues su enseñanza está especialmente orientada a reconocer un único significado, principalmente el de carácter semántico, pero deja de lado la implementación de este significado en el lenguaje oral, o con relación a otras palabras, dando como resultado su enseñanza de forma descontextualizada. Como se mencionó al inicio de este apartado, el método de traducción y gramática fue el primero que se fijó en el reconocimiento del léxico, pues se implementaban una serie de glosarios que permitían la traducción. Posteriormente surgieron críticas a este método de traducción y gramática, lo que se concibió como el movimiento de reforma⁵, liderado por Henry Sweet, un lingüista que defendía el papel fundamental de la lengua hablada.

De acuerdo con Sanhueza (2018), para comprender la enseñanza de ELE existen dos dimensiones fundamentales: “el tamaño del vocabulario (*size*) o extensión (*breadth*), por una parte, y por otra, la profundidad (*depth*) de este conocimiento léxico” (p. 31); lo que engloba, en otros términos, el número de palabras y la calidad de estas, principalmente en lo referente a las características fonéticas, morfológicas, semánticas, sintácticas y pragmáticas. Cabe

⁵ El movimiento reforma hace referencia a una corriente que surgió a finales del siglo XIX, que consiste en lo siguiente:

- Ofrecer unos principios metodológicos basados en un análisis de la lengua y en el estudio de la psicología: seleccionar lo que se tiene que enseñar; limitar lo que se tiene que enseñar; distribuir lo que se tiene que enseñar en las cuatro destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir; establecer la gradación de materiales de simples a complejos.
- Afirmar que los modelos de habla (antes que la gramática) son los elementos fundamentales de la lengua y destacar la importancia de la formación fonética de los profesores de lengua.

mencionar que “el tamaño del vocabulario es el elemento más diferenciador entre el conocimiento léxico de un hablante nativo y el de un aprendiente de una segunda lengua” (p. 35).

Partiendo de este reconocimiento, destacado también por Jiménez y Sánchez (2016), la adquisición del español como L2 ha implicado nuevas perspectivas de acción, que destacan la importancia del uso de la lengua, es decir, la manifestación real y de interactividad de los conocimientos lingüísticos. Bajo esta perspectiva, las reflexiones o nuevas formas de aproximarse a la enseñanza no centran el abordaje en la gramática, sino también en el papel que cumplen diferentes recursos tecnológicos y la incidencia cultural. A continuación, se presentarán resumidamente dos elementos característicos o relevantes de estas nuevas perspectivas.

En primer lugar, se debe reconocer que durante las últimas décadas el español ha adquirido un papel relevante en la interacción social, dadas las condiciones de migración y la implementación de la lengua dentro de ambientes comerciales, principalmente en países fronterizos que tienen contacto con el español o en aquellos donde se ha implementado una necesidad por la integración bilingüe o multilingüe.

En segundo lugar, las modalidades de enseñanza han transformado sus aspectos formativos haciendo que en los procesos de enseñanza adquieran nuevas didácticas que involucren la cultura y la ciencia. Esto quiere decir que se ha adquirido un nuevo enfoque de enseñanza, principalmente en relación con el léxico, dentro y fuera de las aulas formales de aprendizaje y enseñanza del ELE. Este enfoque, posiblemente, se encuentra relacionado con la propuesta de atender las demandas del mundo laboral, formando un aprendiz que disponga de habilidades comunicativas acordes con las necesidades del mercado y con los nuevos flujos de interacción a nivel global.

A partir de ello, se reconoce que la oferta en torno a la enseñanza del español ha aumentado considerablemente, generando con ello una ampliación de los elementos teóricos y metodológicos, tanto para los docentes como para los estudiantes. La enseñanza de ELE debe reconocer la importancia que tienen los diferentes agentes educativos, plasmando con ello que los cursos de formación inicial deben procurar el aumento de nuevas oportunidades comunicativas y culturales, determinadas a partir de la selección y organización de contenidos, tipo de materiales y didácticas.

Para Fernández (2006) existe una relación entre léxico y cultura, y bajo esta perspectiva se comprende la existencia de un sistema cultural que permite el desarrollo lingüístico atendiendo con ello a las necesidades que se plantean a la hora de comprender la relación entre

estos dos conceptos. En este sentido es relevante resaltar que el léxico debe ser visto como un elemento para la transmisión cultural, por ello se ha generado un proceso de expansión que focaliza la atención en las expresiones idiomáticas, en las institucionalizadas y en las de sabiduría popular, donde existen de manera implícita elementos culturales. Esta perspectiva presupone que la enseñanza de las unidades léxicas dentro de la clase de ELE no es suficiente, sino que es importante comprender los contextos en los que se desarrollan y a partir de ello evocar asociaciones de tipo sociocultural que faciliten la adquisición de una lengua meta.

A nivel teórico, la relación entre el léxico y la cultura configura una forma de ver el mundo, proponiendo de esta manera que el aprendizaje de la cultura facilite de manera directa e indirecta el uso de una lengua. Es importante tener en cuenta que, bajo ese abordaje teórico, el proceso de interacción social asociado con el lenguaje se convierte en un instrumento de gran relevancia, facilitando el desarrollo de diferentes estrategias de aprendizaje, involucradas a nivel cognitivo, metacognitivo y comunicacional.

A partir de ello, surge dentro de los debates sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, no solo en el español, el concepto de multiculturalismo. Para la comprensión del concepto es necesario definir la cultura, que está enfocada principalmente en reconocer y dar cuenta de los diferentes sistemas e ideas que posee un grupo humano, estableciendo con ello representaciones, creencias y esquemas de valoración en torno a la existencia humana.

De esta manera, se reconoce que existen diversas culturas, y que un individuo puede estar en contacto con ellas a lo largo de su vida, implicando con ello un proceso de expansión de las identidades individuales, que da como resultado una pluralidad. Respecto a esta pluralidad, las nuevas tendencias de enseñanza del léxico valoran el enfoque de la diversidad cultural donde la interacción y la idea de un multiculturalismo son el sustento para fomentar un cruce de experiencias, donde la competencia comunicativa se convierte en el centro de aprendizaje, mediando con ello las identidades en el aula. Con el fin de caracterizar el papel que cumple el léxico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española, Izquierdo (2014) brinda una serie de presupuestos teóricos y metodológicos asociados principalmente con la competencia comunicativa y la competencia léxica.

En primer lugar, se identifica que existen diversas metodologías y abordajes para el proceso de enseñanza y aprendizaje del español a partir del vocabulario; estos son el resultado de las reflexiones provenientes de las últimas décadas y de las experiencias docentes, pues el vocabulario y léxico eran comprendidos como un subproducto del proceso de aprendizaje. En este punto es importante tener en cuenta que existe una diferencia entre el léxico y el vocabulario. El primero implica la totalidad de palabras que posee una lengua y el segundo hace

referencia a aquel conjunto de palabras que un hablante, en una situación determinada, posee y del cual hace uso con el fin de comunicarse (Leffa, 2000).

Por otra parte, además, el léxico hace referencia a las diferentes variaciones que se han presentado a lo largo del tiempo, y que hoy simbolizan lo que se conoce y se constituye como lengua española. En este sentido coincidimos con Izquierdo (2014) en que es de gran importancia, dentro de la enseñanza del ELE, comprender dicha distinción, principalmente porque existe una fuerte tendencia orientadora a percibir al español como algo homogéneo, sin tener en cuenta sus variantes y los influjos lingüísticos que lo conforman. En esta investigación, no obstante, emplearemos estos dos términos indistintamente.

Dentro del aula de ELE, es de gran importancia que se les presenten a los estudiantes las diferentes variantes lingüísticas. Este ejercicio le permite al estudiante tener cierto grado de autonomía sobre la variante lingüística que va a aprender, teniendo en cuenta que su selección implica una reflexión cultural, generando con ello un acceso a la lengua y a las diferentes variantes que existen; y en consecuencia a un amplio banco del vocabulario.

El aprendizaje de lenguas se ha convertido en una necesidad en un mundo cada vez más conectado cultural y económicamente, por lo que se establecen diferentes características didácticas con el fin de generar una apropiación de nociones, conceptos y prácticas que faciliten el uso de una L2 en contextos bilingües (Rueda y Wilburn, 2014) y más en escenarios actuales, pues cabe recordar que el español es considerada la L2 materna más hablada y es la tercera lengua con mayor número de estudiantes, seguida del inglés y del mandarín.

Tal y como hemos expuesto en este apartado, a nivel histórico, la enseñanza y el aprendizaje de una L2 han estado inmersos en un número significativo de métodos, orientados principalmente al desarrollo de una L2 de manera adecuada en contextos formales e informales. Los métodos provienen o se sustentan en las teorías de disciplinas como la lingüística, la psicología, la psicología de la educación, la sociología, la sociolingüística, entre otras. Esto conecta con el concepto de multidisciplinariedad señalado anteriormente.

2.1.1. Aprendizaje del léxico

En este apartado se presenta de manera resumida la naturaleza del aprendizaje, reflexionando sobre la diferencia existente entre dos términos de suma importancia dentro de la enseñanza de la LE: el aprendizaje y la adquisición. Desde un punto de vista psicológico, la adquisición se encuentra relacionada con la lengua materna, y cuando hacemos referencia a una LE, se procede a hablar del aprendizaje. Los postulados de Krashen (1981), siguiendo conceptos

de la teoría psicológica de Vygotsky, establecen que tanto la adquisición como el aprendizaje hacen referencia a los procesos de reconocimiento del vocabulario y de la gramática.

La distinción entre “adquisición” y “aprendizaje” reside en que el segundo genera de manera explícita el reconocimiento de las reglas lingüísticas. Con conocimiento de la distinción entre aprendizaje y adquisición presentamos a continuación los planteamientos de Pereira (2010) que señala cuáles son los factores de aprendizaje, teniendo en cuenta la orientación que tiene la presente investigación en torno al aprendizaje de una LE. En primer lugar, es importante reconocer que los seres humanos tenemos la capacidad innata de aprender una lengua, y que dicha capacidad se ve influenciada por diferentes variables externas a las capacidades psicológicas y fisiológicas, como son aquellas de índole social, cultural y económica.

Nuestra capacidad innata para comunicarnos, conectada con el proceso de socialización, otorgan a la adquisición la característica de automática. Sin embargo, el aprendizaje de una L2 se sustenta en la voluntariedad, de acuerdo con diferentes necesidades o deseos del ser humano (Muntzel, 1995). Aprender una L2 implica ser consciente de las formas de uso y los motivos que han llevado al alumno a iniciar el aprendizaje, como son por ejemplo el deseo de viajar, mejorar las situaciones laborales o el desarrollo intelectual.

En este reconocimiento del aprendizaje y la adquisición, el bilingüismo debe ser analizado de manera particular, comprendiendo que existen hablantes bilingües que adquieren o aprenden una lengua dependiendo de las características de la comunidad lingüística en la que se encuentran inmersos. Asimismo, es de relevancia determinar si los procesos de aprendizaje se comportan de igual forma si se habla de una L2 o una LE. Para Griffin (2005), generalmente se desarrolla una instrucción formal principalmente cuando se hace referencia a una LE.

Dentro del aprendizaje de una L2 se identifican factores que influyen su desarrollo. Estos son los factores externos (o *input*), el conocimiento previo y los factores individuales que posee cada estudiante (Roncancio y Buitrago, 2018). A continuación, presentamos una breve descripción de estos factores:

- Los factores externos hacen referencia al contexto y a la situación experiencial de los aprendices, que pueden hacer variar los resultados de aprendizaje, dado que afectan el ritmo, el grado y las formas de acercarse al cumplimiento de los objetivos. Ejemplo de factores externos son la dinámica del grupo al cual pertenece el estudiante, dado que dicha dinámica se ve afectada por el entorno de los grupos sociales, es decir, el reconocimiento del ambiente y de los agentes educativos; las actitudes hacia el aprendizaje, puesto que tanto la motivación como la atención influyen en el grado de aprendizaje de una L2. Dichas actitudes no dependen

únicamente del aprendiz, sino que son dependientes del método pedagógico, la actitud y el estilo de enseñanza del docente, el tipo de materiales didácticos, entre otros; y, finalmente, el tipo de método y estrategia de aprendizaje (en adelante EA), siguiendo lo consignado en párrafos anteriores.

- El conocimiento previo hace referencia a los aprendizajes anteriores, tanto sobre el mundo como a nivel lingüístico. Asimismo, es importante tener en cuenta los conocimientos que tiene de la lengua materna, pues estos pueden facilitar el aprendizaje de la L2 a través de un proceso de transferencia. La transferencia implica que el aprendiz, a partir de los conocimientos que tiene de su lengua, pueda desarrollar un análisis de similitudes y diferencias, permitiendo un esquema de comparación y contrastación entre L1 y L2 (Martín, 2011). Esto es de gran relevancia a la hora de aprender una L2, dado que existe vocabulario que tiene una similitud en la forma, principalmente cuando provienen de la misma familia lingüística.
- Los factores individuales se comprenden como aquellas características que no tienen interferencia directa a nivel lingüístico, como es el caso de la edad, la personalidad, el estilo cognitivo, la inteligencia, los factores afectivos, entre otros. Es importante tener en cuenta que la edad es uno de los factores que más condicionan el proceso de aprender una L2, y que afecta a los demás elementos presentados hasta aquí. Desde las teorías de aprendizaje, el momento en el que se empieza a aprender una L2 o una LE es determinante a la hora de caracterizar la duración del aprendizaje, el tipo de estrategia más conveniente, y los niveles de competencia. Se ha identificado en la literatura académica (Lenneberg, 1967; Krashen, 1982) que antes de la pubertad existe un proceso de adquisición de L2 o LE con mayor facilidad, en comparación con aquellos que inician su proceso de aprendizaje en la edad adulta. Lo anterior hace referencia al concepto del período crítico (Lenneberg, 1967), un enfoque donde se relaciona el aprendizaje de una lengua con el desarrollo neurolingüístico, permitiendo, de esta manera, establecer diferentes etapas de aprendizaje de las lenguas extranjeras, afirmando que existen edades donde el aprendizaje es más instintivo, pues el cerebro procesa la información lingüística con mayor facilidad según la disposición cognitiva. Sin embargo, investigaciones más actuales señalan que, para el caso concreto del aprendizaje del vocabulario, la edad, no parece ser un factor tan determinante como lo es para otros componentes lingüísticos. En el apartado 2.2.4 trataremos este aspecto con más detalle.

Siguiendo a Arnold (2000), existen tres categorías de elementos que interfieren en el proceso de aprendizaje de una L2 y que pueden ser aplicados, de acuerdo con nuestros intereses de investigación, al aprendizaje del vocabulario; estos son los factores individuales, los actores externos y el papel del docente. A continuación, se hace una presentación breve de estos elementos, haciendo hincapié en que es a partir de una integración de estos factores que se crean ambientes de aprendizaje para una L2.

- Los factores individuales son aquellos que tienen su centro de interés en el estudiante, en la parte interna. Existen varios factores identificados desde la literatura académica que influyen en el aprendizaje de una L2, entre esos se encuentran la afectividad, la emoción, la motivación, entre otros. Para Arnold (2000), la afectividad, por ejemplo, cumple un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas, teniendo en cuenta que como variable independiente puede determinar si el estudiante está motivado o no, otorgando con ello la oportunidad de comprender cuáles son las dificultades que afectan los procesos comunicativos; estas vulnerabilidades pueden estar relacionadas con sentimientos negativos que afectan la manera en la que el estudiante se relaciona con el idioma. De esta manera, se reconoce que la ansiedad es uno de los mayores obstáculos, principalmente cuando el estudiante no dispone de un banco de vocabulario adecuado. La ansiedad se relaciona, a su vez, con la configuración de diferentes sentimientos negativos como lo son la frustración, la inseguridad y el miedo. Si bien se encuentra aceptado en la literatura actual de la lingüística aplicada que cometer errores en el proceso de comunicación es algo normal y forma parte de cualquier aprendizaje o en la adquisición de cualquier lengua, esto puede desencadenar un proceso de inhibición en el estudiante, en donde a partir de una comparación con los compañeros se generen diferentes contrastes afectivos, no solo ligados con el idioma, sino también con la autopercepción. Por ejemplo, la ansiedad puede llevar a que un estudiante se identifique con una serie de atributos negativos. Esta autopercepción negativa puede traer como consecuencia que se limite y dificulte el proceso de aprendizaje, y también el de enseñanza. A este respecto, para evitar que se llegue a este escenario negativo se debe construir el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el fomento de la autoestima y de la motivación: estos como pilares en todo el proceso. En primer lugar, es importante reconocer que la autoestima responde directamente a las experiencias internas y externas que posee cada estudiante sobre sí mismo; esta se establece desde la infancia y evoluciona a través del tiempo. En el caso de la enseñanza de segundas lenguas, la

autoestima comienza a partir de la aprobación y confianza sobre el manejo de una lengua, principalmente cuando se adquiere un estatus comunicativo donde las ideas puedan ser compartidas y comprendidas. Y, en segundo lugar, la motivación hace referencia a aquellos deseos adquiridos o contruidos para realizar o cumplir una meta; en el caso de las lenguas extranjeras, el aprender una L2. Dicha motivación puede dividirse en dos tipos u orientaciones, la motivación integradora, asociada con el deseo de comunicar y de conocer otras culturas; y la motivación instrumental, donde el aprendizaje está orientado a cumplir una serie de requisitos con fines educativos y laborales (Naranjo, 2009). En ambos casos, el docente cumple un papel fundamental, el de aportar el recurso didáctico que debe estimular a los estudiantes generando sentimientos positivos, permitiendo con ello que se adquiriera un mayor conocimiento de la lengua meta a través de un proceso de retroalimentación adecuado; lo anterior se resume en crear ambientes de apoyo y atención, donde el estudiante, dentro y fuera del aula, se sienta valorado.

- Los factores de relación o externos refieren principalmente al análisis del ambiente de enseñanza-aprendizaje, en la mayoría de los casos corresponde al aula, pero también debe dar cuenta del entorno socioeconómico y de otras situaciones internacionales que pueden afectar la participación de los estudiantes y la adquisición de una L2. Estos factores externos han tenido gran relevancia durante las últimas décadas principalmente por el enfoque cultural, del cual han adquirido los diferentes métodos y estrategias de aprendizaje. Esto implica reconocer que el estudiante no hace uso exclusivo de la lengua en ambientes educativos formales, sino que también se comporta como un agente social que participa en diferentes transacciones e interacciones fuera del aula, accediendo de esta manera a una comprensión intercultural, lo que indica que el aprendizaje del vocabulario es el resultado de un enfoque cultural. Bajo esta línea orientadora aparecen elementos como la empatía, que permite no solo reconocer al otro como parte fundamental de la adquisición de una L2, sino que invita a que los estudiantes de ELE, adquieran comportamientos que faciliten los procesos comunicativos, principalmente aquellos que sugieren tomar conciencia sobre el vocabulario propio y ajeno.
- Finalmente, el papel del docente. Es importante tener en cuenta que, dentro de las estrategias de aprendizaje, el docente cumple un papel fundamental. El objetivo del docente debe ser que el estudiante adquiera una competencia comunicativa, que puede variar de acuerdo con las necesidades individuales. Además, el profesor se ha identificado como agente fundamental a la hora de entablar una relación entre

comunicación, emoción e identidad. Estos tres elementos se relacionan de una manera particular, dado que, dentro de los procesos de adquisición de la lengua, la construcción mental sobre el mundo y sobre sí mismos adquiere una posición de suma importancia. Lo anterior se resume en que el hablante de L2, a través de la lengua, refleja elementos tales como la identidad, las experiencias y los patrones relacionales.

De acuerdo con Griffin (2005) existen otros factores que se ven afectados por la edad, principalmente de orden psicosocial y cognitivo. Entre estos se encuentran la actitud, el estilo cognitivo y la motivación. Una vez revisados los procesos de aprendizaje y la distinción entre adquisición y aprendizaje, establecemos a continuación una relación entre las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa. Para ello comenzamos reflexionando sobre qué es la competencia comunicativa.

2.1.2. Léxico, EA y competencia comunicativa

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse eficaz y adecuadamente en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluyen tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Para Pereira (2010), la relación entre EA y comunicación implica ser consciente de los mecanismos y estrategias que se pueden utilizar dentro del acto comunicativo con el fin de alcanzar los fines propuestos. De esta manera, se identifica que el estudiante debe desarrollar de manera oportuna un proceso de recuperación y utilización de los conocimientos a partir de las EA puestas en escena.

Con el fin de comprender el desarrollo del proceso de aprendizaje hay que identificar que el estudiante desarrolla diferentes acciones, entre estas se encuentra el establecimiento de hipótesis como fundamento. Lo anterior corresponde a entablar un proceso de simplificación de la lengua, donde se genera una comparación con otras situaciones semejantes, permitiendo que con ello se formulen estrategias para la recepción, la producción, la reflexión y el desarrollo de la conciencia metalingüística y la interacción. Esto implica que las estrategias que utiliza un estudiante se encuentran definidas a partir del aprendizaje, de la producción y de la comunicación.

De acuerdo con Griffin (2005), las EA sirven para que el estudiante acceda de manera adecuada al *input*, lo que implica comprender la información lingüística que se obtiene en el proceso comunicativo. De acuerdo con este autor, no se debe hacer un proceso de separación entre estrategias, sino que se trata exclusivamente de un mecanismo para su presentación teórica. Tanto las estrategias metacognitivas, cognitivas, sociales como comunicativas se relacionan entre sí con el fin de que se desarrollen diferentes mecanismos de producción, es decir, de aplicación de los recursos que posee el aprendiz en contextos comunicativos específicos.

Las estrategias de aprendizaje y las estrategias de producción integran las estrategias de comunicación, considerándose como la puesta en escena de los conocimientos adquiridos a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje (Sánchez, 2010). Bajo esta premisa, las estrategias de comunicación están orientadas a alcanzar la tarea comunicativa, es decir, el cumplimiento de un acto de habla.

El español cuenta con una trayectoria en la que ha influido el desarrollo cultural de Occidente. Su expansión por otros continentes es una situación que responde a razones político-históricas, que posibilitaron que hoy en día el español sea una de las lenguas más habladas y estudiadas en el mundo. De acuerdo con Noriega (2016), el primer elemento para considerar a la hora de enseñar este idioma, es el reconocimiento de la no existencia de un español estándar, aunque sí de la existencia de un componente de jerarquía que, en ocasiones, hace que una variable dialectal tenga mayor reconocimiento o posea una mejor aceptación entre los hablantes.

Un primer acercamiento a la enseñanza de ELE implica que el estudiante sea consciente de la existencia de las variedades del español. El segundo elemento se establece a la hora de seleccionar las técnicas de enseñanza y aprendizaje.

Otro elemento clave a considerar para el aprendizaje de una LE es el libro de texto, que funciona como guía para la adquisición del vocabulario y la gramática, y como una herramienta de práctica encaminada al fortalecimiento de la comprensión escrita y de lectura. En este se exponen, además, otros tipo de destrezas lingüísticas, por medio de elementos como diálogos, audios, entre otros. Se destaca que, durante las últimas décadas, se ha fomentado un interés significativo por el fortalecimiento de las destrezas orales y la expresión y comprensión oral, sin que por ello pierda importancia la práctica de la expresión y comprensión escrita.

Para Noriega (2016), las actividades y los ejercicios varían de dificultad y dentro de las actividades se destacan aquellas orientadas al fortalecimiento de la comprensión y expresión

oral, que corresponden a aquellas que integran destrezas asociadas con la escucha (comprensión auditiva) y el reconocimiento gramatical, como son los debates y los juegos de rol.

También existen aquellas actividades asociadas con la comprensión y la expresión escrita, practicadas tanto dentro como fuera del aula; ejemplo de ello es la lectura de libros, manuales, entre otros. Cabe mencionar que en ambos casos la implicación pedagógica ocupa un papel fundamental, principalmente a la hora de comprender la necesidad del dominio del vocabulario. Es importante seleccionar aquellas palabras que resulten esenciales para que el alumno pueda desenvolverse de manera fluida en el idioma.

Tal y como menciona Siqueira (2005): “Adquirir la competencia léxica significa dominar palabras específicas (sustantivos, adjetivos, verbos, expresiones, entre otras). No basta conocerlas, se hace necesario también saber utilizarlas con sus significados específicos cuando se necesite dentro de los contextos situacionales que aparezcan discursivamente” (p. 457), y añade que el léxico se compone no solo de sustantivos, sino también de “todas las clases de palabras que se conocen desde la gramática normativa hasta las expresiones, las ‘muletillas’, las jergas, entre otras” (p. 457). Por lo tanto, la selección del vocabulario se convierte en una tarea de suma importancia, que implica tanto al profesor como al alumno y fomenta la confianza entre ambos debido al incremento de la comprensión por parte del estudiante hacia el profesor y de la visualización del progreso que este último observa en el aprendiente.

Lo anterior presupone el desarrollo e implementación de un currículo de enseñanza del ELE acorde con las necesidades de los estudiantes y con los estándares reconocidos por diversas instituciones académicas. Para Calleja (2018), el currículo en el aula de ELE cumple un papel fundamental, pues este responde a los lineamientos temáticos, las metas a corto y largo plazo y las formas para establecer una retroalimentación adecuada según los niveles y los estándares de aprendizaje, algunos establecidos por el MCERL.

De acuerdo con Gómez (2004), dada la importancia que adquirió el español como L2, es posible identificar currículos orientados a la enseñanza del léxico con fines específicos, sustentados en diferentes perspectivas epistemológicas y didácticas. Siguiendo un enfoque cognitivo, estos tienen como fundamento la categorización, entendida como un mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad. Es decir, un proceso mental de clasificación cuyo producto son las categorías cognitivas, conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro, que constituyen lo que se denomina lexicón mental⁶

⁶ El lexicón mental es definido como todo conocimiento interiorizado que posee un hablante sobre una lengua, y que se encuentra altamente relacionado con la idea de un vocabulario.

Como se mencionó en párrafos anteriores, la competencia comunicativa es entendida como la capacidad que tiene una persona en lo relacionado con el uso de la lengua, es decir, implica la negociación, el intercambio y la interpretación de nuevos significados, con un fin principal: la comunicación. Dicho concepto nace como respuesta a lo establecido por Chomsky (1968), quien propone el concepto de competencia lingüística disociando la lengua de su uso. Este autor postula que existe una diferencia entre el conocimiento que posee un hablante de la lengua y el uso real de esta, así como la existencia de hablantes y oyentes ideales, lo que implicaría conceptualizar la idea de una comunidad de habla homogénea. La competencia comunicativa, sin embargo, permite la integración del uso de la lengua, la teoría lingüística, la teoría comunicativa y aspectos relevantes de la cultura; y establece que existe una relación directa entre las reglas de uso y las reglas gramaticales, dado que las segundas serían inútiles si no hay un contexto de producción adecuado. Lo anterior presupone comprender que la lengua tiene un significado referencial y social, y que ambos interfieren en los procesos comunicativos y, en este caso particular, en la enseñanza de ELE.

Siguiendo este planteamiento, la competencia comunicativa se define como una habilidad, porque implica el uso adecuado del sistema lingüístico en situaciones reales, comprendiendo con ello las diferentes funciones y variedades presentes a nivel sociocultural. Esto implica reconocer que dentro de la competencia comunicativa se encuentran incluidos aspectos asociados con la gramática, con lo social y con lo psicológico; pues cada uno de estos elementos interviene en los procesos comunicativos.

En lo que respecta a la didáctica de segundas lenguas, fue a partir de Savignon (1972) que se utilizó la expresión competencia comunicativa para referirse a la capacidad de los aprendientes de lengua para comunicarse con otros compañeros de clase; distinguía así esta capacidad, que les permite un uso significativo de la lengua, de aquella otra que les permite, por ejemplo, repetir los diálogos de las lecciones o responder correctamente a una prueba de opciones múltiples.

Con posterioridad, otros autores dedicados al estudio de la metodología y la didáctica de segundas lenguas han profundizado en el concepto. Canale (1983) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas:

- La competencia lingüística.
- La competencia sociolingüística.
- La competencia discursiva.
- La competencia estratégica.

A estas cuatro competencias, Jan Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social.

El MCERL presenta las competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, integradas en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender. Este último aspecto destaca en este trabajo por su directa conexión con las EA, que serán abordadas más detalladamente en el apartado 2.2.

El modelo de Bachman (1990) ha sido propuesto en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Este toma muchos de los conceptos de los modelos anteriores, pero presenta de manera diferente los componentes de la competencia comunicativa, que se organizan en una estructura jerárquica de distintos rangos.

Este esquema permite comprender la adquisición de una L2 a partir del reconocimiento de diferentes habilidades, más allá de las frases gramaticales, permitiendo con ello abarcar o resumir otras competencias, como lo son la discursiva, la pragmática y la organizativa, esta última asociada con los procesos deícticos para organizar los objetos, ideas y sentimientos a través del espacio. Cabe mencionar que la competencia pragmática a la que se hace referencia implica la comprensión de las diferentes relaciones que se establecen entre signos, usuarios y contextos de comunicación y recurre de manera directa a las teorías de los actos de habla y a las condiciones que determinan el desarrollo de un enunciado.

Esta competencia pragmática adquirió mayor importancia a partir de los postulados y reflexiones de Bachman y Palmer (1996), quienes realizaron algunas modificaciones y establecieron que la competencia pragmática poseía tres componentes:

1. El conocimiento léxico, que estaba anteriormente anexado a la competencia gramatical.
2. El conocimiento funcional, que corresponde a las relaciones que se establecen desde la producción del habla hasta el cumplimiento de las intenciones comunicativas de los hablantes, es decir, hace referencia directa a los actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos.
3. El conocimiento sociolingüístico que hace referencia a aquellas condiciones en las que un enunciado está determinado a partir de las variedades dialectales y las referencias culturales asociadas con la lengua.

Estos cambios asociados a la competencia comunicativa implicaron modificaciones sustanciales en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de una LE, teniendo en cuenta que, como consecuencia de la ramificación de una competencia, se implicaba una nueva estrategia de enseñanza y de evaluación. En el caso del léxico, se identifica que en los últimos postulados este adquiere una nueva posición dentro de la competencia comunicativa, asociada principalmente con la pragmática y modificando las estrategias de enseñanza y su comprensión a la hora de establecer una relación entre comunicación y aprendizaje. Lo anterior tuvo incidencia en las aulas de ELE, generando una transformación e incorporación de diferentes perspectivas.

2.1.3. La competencia léxica

Los estudios en torno a la enseñanza del léxico han trazado diferentes caminos teóricos y metodológicos, pues este ha adquirido un papel importante en la enseñanza-aprendizaje de una L2, permitiendo que existan múltiples perspectivas a la hora de elaborar una didáctica que facilite el proceso de adquisición. Para comprender de manera particular el desarrollo de la competencia léxica, se siguen los postulados de Baralo (2007), quien establece que el léxico es un componente que atraviesa todas las competencias, pero que ha estado relegado a un segundo plano. De manera formal, la competencia comunicativa se reconoce como el desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas que posee un hablante en una LE. Dicha competencia está asociada con el conocimiento léxico, que corresponde a la capacidad que tiene un hablante de hacer uso de un enunciado lingüístico, haciendo referencia directa a la producción, reconocimiento e interpretación; entablando un proceso de relación entre formas y significados, bajo una estrategia comunicativa de uso adecuado.

Es síntesis, la competencia léxica está constituida por conjuntos de relaciones: por asociaciones fónicas, morfológicas, léxicas, semánticas, discursivas, socioculturales, intralingüísticas e interlingüísticas entre las unidades constitutivas del léxico. Se considera normalmente que la palabra es la unidad léxica por excelencia. De hecho, los inventarios léxicos más usados, los diccionarios y los corpus, están constituidos por palabras. Resulta paradójico que esta unidad llamada palabra sea tan fácil de reconocer por cualquier hablante, nativo o no, desde el primer contacto con la lengua, de manera segura e intuitiva, y que al mismo tiempo se presente como una unidad psicolingüística y morfoléxica compleja para el investigador. Contrasta esta dificultad de definición lingüística con la facilidad con la que el niño adquiere una gran cantidad de palabras, y contrasta también con la facilidad de cualquier hablante nativo

para reconocer la unidad “palabra” intuitivamente, sin ser consciente de conceptos que designan unidades mínimas, como morfemas, semas, entre otros. El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales. Tal representación mental puede semejarse a una red entretejida con diferentes hilos, cada uno de los cuales proporciona algún tipo de conexión.

A partir del reconocimiento de la competencia léxica se han establecido diferentes estrategias de aprendizaje y de adquisición, reconociendo su importancia y su incidencia en la competencia comunicativa. En este sentido, el léxico no puede relacionarse de forma genérica con la sintaxis ni con la gramática, dado que, bajo este enfoque teórico, está construido a partir de relaciones que involucran tanto los diferentes niveles de la lengua como elementos de índole extralingüístico.

Percibir el léxico implica un proceso complejo, dado que su reconocimiento implica la construcción de una red de relaciones formales de índole semántica, que se desarrollan de manera paulatina a partir de los conocimientos que posee el hablante a través de las estrategias metacognitivas y cognitivas. Esta red se manifiesta a partir de información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática) (Baralo, 2007, p. 385).

Esto presupone que hacer referencia a la competencia léxica y al conocimiento léxico es un proceso metalingüístico en el que interfieren elementos cognitivos y del procesamiento del lenguaje, como son la memoria y la mente; elementos socioculturales acordes con las experiencias que ha tenido el individuo, y otros procesos de reconocimiento que se desarrollan formalmente en el análisis lingüístico, lo que quiere decir elementos sintácticos, morfológicos y fonéticos.

Para comprender de manera adecuada esta compleja red de componentes, haremos referencia al léxico mental, entendido como el conocimiento que posee cada hablante, donde las competencias trabajan en conjunto desarrollando un nuevo conocimiento que es organizado, codificado, decodificado y representado, dando como origen las unidades léxicas.

Si se parte de dichos fundamentos, el léxico hace referencia a un sistema asociativo que implica el reconocimiento fonético, semántico, categorial, entre otros pertinentes dentro de la red. A su vez, tiene la característica de ser fluido y dinámico, es decir, que está en constante cambio a partir de las nuevas experiencias que tiene el hablante, las cuales le permiten modificar

las asociaciones que se establecen dentro de la red. Lo anterior presupone que no existe una cantidad limitada de asociaciones, sino que estas pueden variar de acuerdo con la complejidad y los campos semánticos establecidos dentro de la representación mental.

Bajo esta perspectiva, el aprendizaje del léxico en una LE, con especial atención al español, se corresponde con el dominio de diferentes aspectos provenientes de la lingüística, la sociolingüística, la pragmática y el discurso; esto con el fin de desarrollar una red semántica formal que se adapte a las necesidades del hablante. En dicha red, el objetivo de aprendizaje no está orientado a la memorización, sino a generar las suficientes y adecuadas conexiones que determinen de manera natural el desarrollo del léxico.

Siguiendo a Leffa (2000), esta importancia dada al léxico implica una transformación de 180° a los procesos de enseñanza y aprendizaje de una LE, puesto que anteriormente los fundamentos metodológicos se encontraban orientados hacia la sintaxis y la fonología. Además, este autor menciona de manera particular que el hacer referencia al léxico dentro de la enseñanza de una L2 se asocia de manera directa con el concepto de “palabra”, que se caracteriza por tres aspectos básicos: la forma, el significado y el uso; aunque hace la aclaración de que el reconocer alguno de estos tres aspectos no es condicionante ni implica la adquisición de una habilidad comunicativa. Estos aspectos influyen de manera significativa a la hora de comprender la competencia léxica en una L2, pues la adquisición de léxico supone la extensión, la frecuencia, la restricción, la derivación, la asociación, entre otros elementos. En ELE, esto hace referencia a una gran complejidad, ya que posee una gran extensión dadas las variedades lingüísticas generadas por cuestiones históricas y geográficas.

Retomando el proceso formal de enseñanza y aprendizaje del léxico en el español como L2, se ha identificado que la adquisición y el desarrollo de estas redes⁷ de conocimiento pueden venir dadas a partir de un aprendizaje intencional o incidental, según cada hablante, como lo menciona Baralo (2007):

Cada hablante tiene su modelo del mundo, relacionado con su cultura y su lengua materna; cuando aprende otra lengua, necesita reetiquetar y reestructurar lo que ya conoce para poder referirlo y designarlo, esto es, necesita conocimiento léxico en la lengua meta.... Todo este conocimiento del mundo, organizado y nombrado a través de la competencia léxica, es lo que subyace al uso de la lengua, en la realización de las

⁷ El establecimiento de estas redes semánticas permite que cuando un aprendiente de español/LE adquiere una nueva unidad léxica, la integre en la red léxica que ya posee, gracias a su conocimiento del mundo, y la integre también en el lexicon plurilingüe, asociándola a su equivalente léxico en su lengua materna y en las otras lenguas que conozca. (Baralo, 2007, p. 391)

actividades comunicativas basadas en el uso de la lengua hablada, con diferentes niveles de calidad y eficacia. (p. 386)

Esto confirma que el léxico tiene un papel fundamental en el aprendizaje de una LE, pues es el fundamento para el desarrollo de una comunicación efectiva. A partir del reconocimiento de la importancia que tiene el léxico se debe identificar que, si bien es un aspecto de suma importancia en el aprendizaje de una lengua, presenta algunos vacíos, no solo por las creencias y percepciones que se tienen sobre la lengua, sino por el trato dado a lo largo de los años en comparación con otros componentes lingüísticos como la gramática.

Entre los impedimentos más significativos se presenta el proceso de sistematización. Aunque se ha avanzado gracias a la LCo (que será tratada en el apartado 2.4 de este trabajo), para un hablante es un reto notable reconocer una parte importante del léxico de una lengua, y más cuando se trata de una L2. Otra problemática que se logra identificar: los cambios a los que se encuentra expuesto el léxico, pues, como se mencionó en párrafos anteriores, este no es estático, sino dinámico. Si bien las transformaciones y cambios fonéticos y morfológicos son lentos, los cambios de significado surgen con mayor rapidez, incluso existe una necesidad de innovación lingüística que hace que la lengua varíe y que el léxico adquiera nuevas connotaciones. La comprensión del léxico o el significado asociado con este permite que el proceso de enseñanza se actualice teniendo en cuenta las nuevas acepciones.

Se debe tener en cuenta la importancia de la intencionalidad del hablante, puesto que en ocasiones los aprendices no identifican el doble sentido de palabras y frases, generando malentendidos comunicativos. En distintos procesos de enseñanza ha habido un acercamiento limitado a la palabra, entendiéndola desde su significado aislado y no en relación con otras palabras; en síntesis, desatendiendo el contexto.

En la presente tesis doctoral se parte de la base de que el léxico, como objeto de estudio, abarca los diferentes niveles de la lengua, a nivel de la forma, significado y uso. Entre los niveles con mayor predominio se encuentran la semántica, la pragmática y la sintaxis.

Los avances en lingüística aplicada y la LC han permitido destacar que el aprendizaje del vocabulario nunca finaliza, ni en la lengua materna ni en una L2; pero es necesario comprender que la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario deben darse de forma contextualizada, dentro de un esquema de funcionamiento sintáctico y semántico, donde se adquiera el reconocimiento de las reglas lingüísticas a nivel gramatical y la aceptabilidad o inaceptabilidad semántica de las palabras y de sus combinaciones; asociadas y reconocidas por las reglas de uso de una comunidad lingüística.

En relación con otras investigaciones enfocadas en la competencia léxica de lenguas extranjeras, destacamos el trabajo realizado por Hogetop (2017) quien propone que la incorporación y el uso de expresiones idiomáticas es necesario dentro de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de vocabulario; esto se sustenta en investigaciones de lingüística aplicada, donde se identifica que al describir las perspectivas actuales sobre la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario de idiomas, Schmitt (2007) destaca la naturaleza progresiva del aprendizaje de vocabulario. En sus estudios, Schmitt (2007, p. 749) señala que los distintos tipos de conocimiento vinculados a la palabra (pronunciación, escritura, significado y otros aspectos) se dominan a ritmos o niveles diferentes, lo que confirma el hecho de que el aprendizaje de palabras debe ser un proceso de naturaleza compleja y gradual. En este sentido, Schmitt (2000) presenta las diferencias entre el conocimiento receptivo y el conocimiento productivo de las palabras: ser capaz de comprender una palabra se conoce como conocimiento receptivo y, por lo general, está relacionado con las destrezas de escucha y lectura. Si somos capaces de producir una palabra espontáneamente al hablar o escribir, entonces se considera conocimiento productivo (pasivo y activo son términos alternativos). La hipótesis es que primero se aprenden las palabras de forma receptiva y, más tarde, se adquieren conocimientos productivos (Schmitt, 2000, p. 4)

Esto implica reconocer que la enseñanza del vocabulario en una L2 debe cubrir las necesidades de los estudiantes a nivel comunicativo, principalmente, generando materiales didácticos que permitan de manera autónoma y guiada fortalecer la práctica de la lengua. Esta práctica debe estar contextualizada desde un punto de vista cultural, por lo que hacer uso de las expresiones idiomáticas se encuentra en correspondencia con enseñar y aprender una lengua en contextos reales, integrando con ello la comprensión comunicativa e interaccional. Asimismo, el acceso a ambientes de inmersión le facilitará al estudiante la adquisición y aprendizaje de una lengua.

Coincidimos con Sanhueza (2018) en destacar la importancia de establecer un proceso de enseñanza y aprendizaje del vocabulario, con el fin de que sea el sustento para adquirir otras habilidades lingüísticas. Dentro de los hallazgos más significativos se encuentra la confirmación de la existencia de una relación entre el conocimiento léxico y el uso libre del vocabulario, identificando con ello que la frecuencia léxica interfiere en el comportamiento lingüístico, pues se correlaciona directamente con la percepción en torno a la proficiencia⁸. Además, dado el

⁸ Proficiencia es la capacidad que posee una persona para demostrar la “destreza” en una lengua extranjera. En este caso, la destreza implica la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora.

carácter experimental del estudio, Sanhueza (2018) concluye que el conocimiento de una L2 aumenta cuando se hace uso de un enfoque didáctico sustentado en metodología de tareas, concentrando la atención en enseñar y aprender vocabulario variado.

En este mismo sentido, Baralo (2007) reflexiona en torno a los procesos de adquisición de palabras, teniendo en cuenta dos elementos claves: la competencia comunicativa y la competencia léxica. La autora parte identificando que la enseñanza del léxico se ha desarrollado bajo una subcompetencia textual, es decir, que el conocimiento léxico ha pasado a un segundo plano de acción dentro de las estrategias de comunicación y aprendizaje de una L2, pero que en realidad el léxico se comporta como elemento transversal y fundamental a la hora de aprender una L2.

La autora establece que el léxico se desarrolla a partir de una red compleja de categorías (red semántica), donde interfieren la fonética, la fonología, la morfología, la sociolingüística, la pragmática y el discurso; y que cada hablante determina los elementos léxicos que le son útiles, basados en su experiencia para la construcción de las redes semánticas. En relación con esto, señala que:

La creatividad del lenguaje, es decir, el hecho de que un hablante/oyente puede producir y entender un número infinito de oraciones que nunca ha oído antes, implica que en la mente del hablante debe existir una estructura de información codificada, que consta de un conjunto finito de primitivos y de principios que los combinan. Estos conceptos nos permiten realizar tareas variadas, como comprobar la corrección y la coherencia de la oración con otros conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, formular respuestas, traducir la oración a otra lengua, etcétera. De esto podemos suponer que el repertorio de conceptos expresados por las oraciones no se puede codificar en la mente como una simple lista (del tipo de los diccionarios), sino que ese repertorio también estará organizado como una red semántica entrelazada con los elementos de un conjunto finito de primitivos mentales e interrelacionada mediante un conjunto finito de principios combinatorios que describen el conjunto indefinido de conceptos posibles que las oraciones expresan. Dicho así, el tejido de la red tiene una enorme potencia generadora, que podría liberar a la competencia léxica tanto de cantidad de memoria como de esfuerzo cognitivo. (Baralo, 2007, p. 395)

A partir de dicha reflexión, y bajo una mirada cognitiva, la autora establece que la didáctica de una L2 o de una LE, debe recurrir a la creación de redes léxicas, que son dependientes de la interacción oral, las situaciones comunicativas y los actos de habla; sin

descuidar la importancia que tiene la experiencia del hablante, pues esta es la que determina la forma en la que se crean las asociaciones entre los diferentes niveles de la lengua.

En el caso del ELE, Sanjuán y Del Moral (2019) identifican una serie de principios didácticos para la enseñanza del vocabulario, teniendo en cuenta los avances teóricos e investigaciones durante las últimas décadas. Para estos autores la obtención de la competencia léxica constituye un proceso complejo que incluye no solo la adquisición de unos contenidos léxicos, sino también unos procesos relacionados con la comprensión, la retención, el uso y la integración del vocabulario en redes asociativas de significados en el marco de esquemas de conocimiento culturales, de modo que aprender vocabulario de una lengua es inseparable de aprender la conceptualización del mundo que hace esa lengua (p. 101). Esta idea se relaciona con los esquemas de Sapir-Whorf, que retomaremos en el apartado 2.3.

Lo anterior presupone que el léxico es el eje principal, por lo que todo aprendizaje debe implicar el desarrollo de una acomodación sociocognitiva. Esta se logra a partir del reconocimiento de la propia lengua, momento en el que se genera una ampliación de los dominios temáticos, sustentados tanto en la memorización de repertorios como en la representación del universo cultural, creando con ello microsistemas que enriquecen el léxico. Además, los autores concluyen que el aprendizaje del vocabulario está ligado, necesariamente, con los procesos de comprensión, donde se integran con estrategias metalingüísticas⁹, metacognitivas, y técnicas de autoaprendizaje.

2.2. Estrategias de aprendizaje del vocabulario (EAV)

Las EA ocupan un papel central dentro de los procesos de acercamiento a una LE. Históricamente, se han identificado diferentes corrientes, métodos y enfoques orientados a descubrir y sistematizar las técnicas que facilitan el aprendizaje de una lengua con mayor eficiencia y eficacia. Si bien existen múltiples estrategias y procesos didácticos, en la actualidad no existe un acuerdo sobre las rutas más adecuadas para aprender, lo que implica reconocer que el proceso de enseñanza aprendizaje varía de acuerdo con las diferentes variables individuales y contextuales que, por sus necesidades específicas, suponen un reto para establecer rutas de trabajo adecuadas de manera genérica.

⁹ Estas estrategias parten del reconocimiento de la facultad que tienen los hablantes para comprender el uso lingüístico. Lo anterior dado que “los hablantes tenemos la facultad (metalingüística) de distanciarnos de la lengua y de contemplarla mientras la usamos en la actividad comunicativa. Así, encontramos usos metalingüísticos en situaciones cotidianas” (Rodríguez, 2014).

Dominar de buena forma el léxico de un idioma es esencial para lograr una comunicación efectiva. Para ser capaces de orientar a los alumnos hacia la ampliación de su caudal léxico, los maestros necesitan conocer cuáles son las formas más efectivas de aumentar el vocabulario del estudiante. En consecuencia, merecen atención las investigaciones sobre vocabulario en un segundo idioma con orientación pedagógica, que ponen el énfasis en los factores que afectan la adquisición del vocabulario, en las características de las actividades que conducen a un aprendizaje efectivo y en las EAV.

Las EAV hacen referencia a las actividades que se ejecutan en la enseñanza y aprendizaje de una lengua. Para Schmitt (1997), las estrategias surgen como una respuesta al método clásico, este último acorde con una falta de acción en el aprendizaje. En palabras de Sternlind (2020) “ser capaz de deletrear y pronunciar una palabra por sí solo no es suficiente para poder usarla, debe ponerse en contexto y el alumno debe comprender la forma, el significado y el uso de la palabra” (p. 8). Por lo tanto, las estrategias deben estar orientadas hacia un reconocimiento competente y de utilidad.

Las EA conectan con los postulados de la psicología cognitiva en torno al aprendizaje. Desde esta disciplina, el aprendizaje surge a partir de factores personales, tales como la motivación, la experiencia acumulada y la habilidad adquirida por cada participante a la hora de aplicar los recursos que tiene a mano para cumplir con sus metas u objetivos de aprendizaje. Es importante tener en cuenta que el docente cumple un papel crucial en cuanto a fomentar la motivación del estudiante. El concepto de EA presenta una gran cantidad y variedad de teorías y metodologías, es decir, existen diferentes significados o formas de acercarse para dar explicación a los procesos mentales, comportamentales y sociales que afectan la adquisición de nuevas habilidades lingüísticas. En el presente trabajo, se exhiben planteamientos generales que han sido aceptados dentro de la esfera académica e investigadora, pero existen asimismo otras propuestas teóricas válidas para la reflexión y el análisis.

Estas formas de acercarse a la realidad del aprendiz requieren un análisis de las decisiones tomadas por parte del docente, con el fin de escoger las mejores estrategias didácticas y permitir que estas cumplan con los objetivos del aprendizaje y sean aplicadas de forma eficaz. En este sentido, se comprenderá la estrategia didáctica como toda aquella acción que se planifica con el objetivo de generar una construcción del aprendizaje (Valle et al., 1998). De esta manera, hablar de EA en la enseñanza de lenguas extranjeras responde a una innovación del currículo, con propuestas variadas que incorporan esquemas que velan por el aprendizaje de la lengua y también por aprender a aprender, concepto que ya anteriormente hemos vinculado a las EA.

Las estrategias de enseñanza del vocabulario se enfocan en generar una planificación temática para el aprendizaje de un nuevo vocabulario, donde es de vital importancia reconocer la distinción entre palabras de baja y alta frecuencia.

A partir de ello, y de acuerdo con Nation (2001), consideramos que la tarea más importante del profesor de vocabulario es una planificación adecuada al grupo de estudiantes y sus necesidades, de manera que se creen oportunidades de aprendizaje en el aula de ELE.

La planificación y el diseño curricular cumplen un papel fundamental en el aprendizaje de vocabulario. En dicha planificación, el docente debe establecer metas del vocabulario a corto, medio y largo plazo, seleccionando aquellas palabras que son de gran utilidad, determinadas a partir de la frecuencia de uso, entre las que se pueden encontrar sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios (Lizárraga, 2011).

Las EAV pueden variar de acuerdo con las características y las necesidades del grupo a las que van dirigidas. Para una comprensión más detallada sobre la relación entre la edad del estudiante y el aprendizaje del vocabulario en una LE, referimos a las investigaciones de Miralpeix (2006) llevadas a cabo en el marco del proyecto BAF (Barcelona Age Factor). Los hallazgos de esta investigación contribuyen a sustentar que la edad no juega el mismo papel en el aprendizaje de vocabulario (particularmente en el vocabulario productivo) que en el de otros aprendizajes, como el morfosintáctico.

De manera particular, y de especial interés para esta investigación debido a que los participantes de este trabajo son estudiantes de secundaria, Tate (2021) menciona aquellos aspectos que son específicos para los aprendices jóvenes de ELE, principalmente los que se estudian en secundaria. Para ello, hace una caracterización, donde identifica que:

1. Las EAV en los jóvenes deben responder a las necesidades globales, donde se evidencia un aumento en el interés por entablar un multilingüismo (ejemplo de ello es la aparición de programas de intercambio, desde los niveles iniciales).
2. En la actualidad, los adolescentes cuentan con un mayor número de ambientes de aprendizaje bilingüe y multilingüe, lo que implica que las estrategias de aprendizaje deben tener en cuenta la existencia de estos sistemas multilingües que facilitan la adquisición de una L2.
3. En el mismo sentido, los adolescentes se encuentran en un estadio del crecimiento donde se fortalece el pensamiento lógico formal y se desarrolla el carácter hipotético deductivo (capacidad de análisis), lo que les facilita la comprensión de las reglas gramaticales y el razonamiento de los enunciados, a través del análisis de los contextos comunicativos y el consecuente fortalecimiento de las habilidades

metalingüísticas, que son de gran utilidad a la hora de desarrollar el lexicón mental. Los adolescentes, con más probabilidad que los niños, son capaces de analizar lo que han comprendido o no de un discurso en otra lengua y de hacer preguntas, pedir repetir el discurso o utilizar otros índices que permiten al interlocutor tener una percepción más acertada de si la comunicación ha sido efectiva y, en caso contrario, de la razón de tal ruptura. Esto permite al docente adecuar mejor el discurso al nivel de comprensión del estudiante.

4. Las actividades asociadas con la interacción pueden provocar un cierto rechazo, pues a nivel psicosocial son susceptibles a vivir una situación que pueda hacerlos sentir que pueden quedar en ridículo. Esto puede llevar a la cohibición y al rechazo de una lengua, por lo que el docente debe establecer un proceso de retroalimentación y autoevaluación que le permita al adolescente tomar conciencia de sí mismo.
5. Los aprendices se encuentran en un rango de edad acorde con un aprendizaje temprano, con incidencia de la motivación y las actitudes positivas hacia una L2 y una LE, a su vez asociado con el desarrollo de una conciencia metalingüística. En este sentido Tate y Cáceres-Lorenzo (2019) mencionan que la conciencia metalingüística del estudiante forma parte de las EA (estrategias de aprendizaje), y es un componente fundamental del dominio multilingüe que distingue a los hablantes de varios idiomas de los que solo conocen un idioma. La conciencia metalingüística se relaciona con la capacidad de un hablante para ver y abordar el lenguaje en términos abstractos y para analizar y percibir el lenguaje como un sistema u objeto que se puede manipular. En los estudiantes multilingües el conocimiento metalingüístico y la conciencia de ese conocimiento están indisolublemente vinculados con la conciencia interlingüística, que se relaciona con la conciencia de las formas y estructuras lingüísticas de todos los idiomas conocidos.

Wenden (1987), por su parte, define las estrategias como las técnicas, tácticas y habilidades que se encuentran orientadas al cumplimiento de objetivos, metas o requerimientos, que pueden ser de diversa naturaleza a partir de los contextos donde se apliquen. A nivel lingüístico, por lo tanto, corresponde a las estrategias que faciliten de manera directa e indirecta la adquisición de conocimientos y habilidades lingüísticas. Tal y como señalan Battaner y López (2019):

se trata de ampliar las redes asociativas de los hablantes. Se pueden usar con este objetivo distintos tipos de tareas: mapas conceptuales o árboles para trabajar campos

semánticos o redes y asociaciones: ejercicios con escalas o gradaciones... relaciones del léxico objeto de aprendizaje con las vivencias de los alumnos. (p. 390)

Por su parte Sternlind (2020), quien analiza las EAV de cinco docentes que enseñan ELE en una escuela secundaria de estudiantes suecos, señala que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes se beneficia con la repetición. Las herramientas de clase orientadas a la repetición son efectivas y mejoran la motivación. Asimismo, en relación con la repetición, los estudiantes entrevistados en el trabajo de la autora señalan que existen buenas herramientas, especialmente digitales, que hacen que los ejercicios de repetición sean más interactivos. Es importante identificar que la motivación es un componente fundamental, y por lo tanto es trabajo del docente entablar elementos lúdico-didácticos que permitan no solo la repetición, sino también el uso de las palabras en contextos reales. Cabe destacar el enfoque cognitivo presente en este estudio, donde la percepción y la motivación se destacan como elementos claves a la hora de aprender una L2.

El estudio de Sternlind (2020) reconoce que el proceso de enseñanza del vocabulario debe responder a un conocimiento de las palabras que incluya la pronunciación y la escritura. Además, este estudio señala que la repetición debe tener como fin último fortalecer la memoria lingüística¹⁰, tanto a nivel episódico, como semántico y perceptivo. Finalmente, la autora concluye que cuanto más variedad haya en los ejercicios que los profesores proponen, más aumentarán las posibilidades de que los estudiantes encuentren ejercicios o estrategias que funcionen mejor para ellos, ya sea con un aumento de la motivación o encontrando la EA más efectiva (p. 24).

La autora sostiene, asimismo, que existen “una variedad de factores individuales, psicológicos, biológicos y sociales que influyen en el aprendizaje” (Sternlind, 2020: 9), y que repercuten directamente en la forma de adquirir una L2 o una LE. Estos factores inciden en la autoimagen, la motivación y la confianza a la hora de acercarse a una L2 y, por lo tanto, en el éxito de las EAV. Como ejemplo, el estudio de Sternlind (2020) establece que

el interés y la curiosidad por aprender español son más evidentes cuando los alumnos llegan al sexto año y se familiarizan con el idioma por primera vez.... Las palabras que se repiten constantemente en el material de enseñanza y las palabras que son similares a otras palabras que uno ya sabe en sueco o inglés son las palabras que los estudiantes aprenden más fácilmente. (pp. 15-17)

¹⁰ Se hace referencia a este concepto como los conocimientos adquiridos y “guardados” de una lengua.

Por su parte, Sánchez et al. (2022) abordan la relación entre el aprendizaje del vocabulario y el conocimiento léxico. Esta investigación, enfocada en la enseñanza del inglés como LE, destaca las EAV como actividades de enseñanza y aprendizaje donde el estudiante debe adquirir una mayor agentividad, de acuerdo con los nuevos modelos didácticos constructivistas, para almacenar en su memoria a largo plazo los procesos de reconocimiento y el significado de nuevas palabras. A partir de ello, exhibe diferentes EAV, reconociendo cinco categorías:

1. **Determinación:** esta estrategia implica que el estudiante de L2 se enfrenta al descubrimiento del significado de una nueva palabra a partir de los elementos que puede inferir y deducir del contexto comunicativo. Además, en ella es de vital importancia aprovechar el estímulo etimológico, dado que favorece el reconocimiento de palabras a partir de prefijos y sufijos.
2. **Social:** corresponde al aprendizaje del vocabulario a partir de la interacción con otros. En este sentido, los autores mencionan la importancia de las secuencias didácticas que facilitan la integración grupal.
3. **Memoria:** esta estrategia hace referencia a la forma en la que el estudiante o aprendiz adquiere nuevos significados a partir de un proceso de conexión con conocimientos previos. En este caso, debe comprenderse que la memorización es un proceso cognitivo en el que se usan mapas semánticos con el fin de hilar formas y contenidos, además de generar nuevos vínculos a partir de las experiencias y las emociones.
4. **Cognitiva:** para los autores, “las estrategias cognitivas se ocupan de los aspectos mecánicos del aprendizaje del vocabulario” (p. 8). Ejemplos: la repetición, el descifrado y los mapas mentales.
5. **Metacognitiva:** “las estrategias metacognitivas representan la capacidad de los estudiantes para tener una visión general del proceso de aprendizaje, llevando así, una toma de decisiones, registrar y revisar la evaluación del propio avance” (p. 9). En el caso de L2, estas estrategias están integradas a partir de un proceso de atención selectiva y de la autoiniciación.

Ellis y Sinclair (1989) señalan que existen diferentes estrategias específicas para el aprendizaje de una lengua, agrupadas en metacognitivas, cognitivas, sociales y de comunicación. A continuación, se describen estas estrategias específicas, de acuerdo con la clasificación planteada por Ellis y Sinclair (1989) y Schmitt (1997).

2.2.1. Estrategias metacognitivas

El primer elemento para comprender este tipo de estrategias se encuentra relacionado con el concepto de metacognición. De acuerdo con Puente et al. (2012), este hace referencia al conocimiento y al control de las actividades del pensamiento y del aprendizaje. El concepto comprende al menos dos componentes separados: a) ser consciente de las habilidades, estrategias y recursos necesarios para ejecutar una tarea de manera efectiva, “qué hacer” y b) la capacidad de usar mecanismos autorreguladores para asegurar la meta con éxito de la tarea, “saber cómo y cuándo hacer qué cosas” (p.5).

Para Ellis y Sinclair (1989), las estrategias metacognitivas son aquellas EA que utiliza el estudiante con el fin de entablar un proceso de organización y evaluación. En ellas es importante la manera en la que se analiza la adquisición de herramientas para reconocer y entablar rutas de acción acorde con las necesidades individuales de cada estudiante, lo que implica de manera directa que se seleccione un vocabulario puntual para ser aprendido. Esto corresponde con que el estudiante, a partir de diversos recursos, adquiera una planificación, control y evaluación de su esquema de aprendizaje.

Retomando a Puente et al. (2012), existen diversas dimensiones vinculadas con la metacognición, principalmente aquellas de carácter psicosocial. Esto presupone que la interpretación de la metacognición ha sobrepasado la dimensión cognitiva, permitiendo que dentro de ella se incluyan elementos tales como la motivación, la emoción, el contexto social y las relaciones interpersonales que se generan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de ello, las estrategias metacognitivas han puesto su interés en la forma en la que se desarrollan los procesos de memoria, pensamiento, resolución de problemas y comprensión; además, son aquellas que regulan la cognición y ayudan a monitorear el progreso.

Cabe señalar la importancia del contexto y de los objetivos, que deben ser considerados para el cumplimiento de las metas de aprendizaje, dependientes, claramente, de cada estudiante. El material didáctico, por su parte, intercede facilitando las dinámicas en el aula y favoreciendo la adquisición, en este caso particular, del vocabulario. Un ejemplo son los cuadernos del vocabulario, técnicas de gran utilidad para reconocer los ítems léxicos: palabras, expresiones fijas, equivalentes entre lengua materna y LE, patrones de uso de verbos y adjetivos, entre otras. Esto recurre, según Smith y Smith (1997), en una secuencia normativa donde la palabra o expresión es reconocida gramaticalmente, visualmente (imagen) y por su significado. Dentro de esta estrategia, asimismo, es de gran importancia el reconocimiento del objetivo y de la finalidad de cada actividad. Esto se suma al establecimiento de un proceso de autoevaluación

que le permita al estudiante adquirir capacidades reflexivas y críticas que contribuyan a resolver sus dudas y a consolidar las temáticas y aprendizajes adquiridos en clase.

Estas estrategias estimulan la adquisición del vocabulario, y esto implica configurar un tipo especial de conocimiento por parte del aprendiente, que algunos autores han caracterizado como un triple conocimiento: referido a la tarea de aprendizaje, referido a las estrategias de aprendizaje y referido al sujeto del aprendizaje. En otras palabras, saber en qué consiste aprender, saber cómo se aprenderá mejor y saber cómo es uno mismo, con las propias emociones, sentimientos, actitudes y aptitudes.

2.2.2. Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas consisten en actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente; con ellas mejoran la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización. El estudio de este tipo de estrategias nace del interés de la psicología cognitiva por la forma en que las personas comprenden el mundo que los rodea, aprenden de su experiencia y resuelven problemas.

A partir de las ideas de Ellis y Sinclair (1989), este tipo de estrategias reconocen la importancia de los procesos mentales como determinantes en el aprendizaje. A partir de ello se ejecuta una acción en la cual se debe tener en cuenta que la contextualización es un elemento clave, dotando con ello a la palabra de una polisemia dependiente de los contextos. Esta característica semántica determina, por lo tanto, la comparación de ítems léxicos en L1 y L2, a nivel de las habilidades de escucha, lectura, escritura y habla.

Desde este enfoque, el aprendizaje de una lengua implica necesariamente la comprensión de los contenidos de los mensajes, desde los patrones lingüísticos y de las nuevas reglas de interacción. A nivel cognitivo, esto asume que la mente del estudiante experimenta acciones acordes con la integración de conocimientos; haciendo que estos se procesen de tal manera que el resultado final sea la solidificación del almacenamiento de los estímulos de entrada, o *input*, adquiriendo un mayor conocimiento de la lengua en cuestión.

En relación con esto, Chadwick (2001) menciona que las estructuras cognitivas son las representaciones organizadas de experiencias previas. Son relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan activamente para filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante. La idea principal aquí es que mientras captamos información, estamos organizándola en unidades con algún tipo de

orden que llamamos “estructura”. Generalmente, la nueva información está asociada con información ya existente en estas estructuras, y a la vez esta información puede reorganizar o reestructurar la información existente. Estas estructuras han sido reconocidas desde Piaget (1955) quien las llamó “esquemas”; Bandura (1978), “autosistemas”; Kelly (1955), “constructos personales” y Miller et al. (1960), “planes”.

En este sentido, se complementa la estrategia con un proceso de agrupamiento, donde las palabras adquieren un valor y una categoría a partir de su posición dentro del esqueleto abstracto y formal (determinado por la interacción entre los ejes sintagmático y paradigmático). Esto da como resultado la identificación de clases gramaticales, campos semánticos, sinónimos, antónimos, relaciones entre ítems léxicos, entre otros. Cabe asimismo destacar la importancia de recurrir a elementos visogestuales, una característica del aprendizaje del vocabulario. Bajo un argumento epistemológico, se usan imágenes, diagramas y acciones que faciliten la adquisición implícita y explícita tanto de los significados como de los contextos en los que se desarrollan.

En esta estrategia también tiene un papel importante la memorización, como el acto de recordar y generar un banco del vocabulario de utilidad para las experiencias comunicativas dentro y fuera del aula. En relación con estas últimas, se registra que el reconocimiento del significado de las palabras está determinado a partir de un enfoque transversal de los niveles lingüísticos, por ello se marcan las sílabas fuertes, se escribe la pronunciación de las palabras (en ocasiones a partir de la implementación del Alfabeto Fonético Internacional - AFI), se analiza etimológicamente la palabra para entablar una construcción de nuevas palabras, entre otras acciones.

Para Puente et al. (2012), las estrategias cognitivas se definen como secuencias de acciones que puede realizar un sujeto con el fin de obtener un objetivo propio de aprendizaje. muchas de estas se han relacionado con el proceso de memorización, la comprensión textual y la construcción de un mapa mental que permita generar una ruta de aprendizaje desplegada a partir del grado de conciencia de cada sujeto. La memorización se encuentra presente tanto en las estrategias cognitivas como en las metacognitivas, la distinción es que las estrategias cognitivas emplean de manera progresiva las actividades con el fin de alcanzar una meta; y las metacognitivas, por su parte, desarrollan un proceso de supervisión del progreso de aprendizaje.

Es importante resaltar que tanto en las estrategias metacognitivas como en las cognitivas se establecen procesos cognitivos en la adquisición de léxico. Para Sanhueza (2018), existen tres procesos fundamentales: “el notar, la recuperación y el uso creativo o generativo” (p. 57). El notar hace referencia a prestar atención a una palabra, permitiendo la comprensión dentro de

ambientes contextualizados y descontextualizados; es un proceso en el cual el aprendiz abstrae la palabra que generó un estímulo y la analiza a través de la definición, que puede ser dada de acuerdo con elementos normativos o por el contexto comunicativo en el que se encuentra. La recuperación, por otra parte, consiste en que, a partir de ser notada, la palabra pueda ser almacenada y posteriormente utilizada en un contexto comunicativo; esto implica sustentar la recuperación en la repetición y con ello responder a la necesidad de los aprendices que al ver la forma de una palabra o escucharla necesitan recuperar su significado. Esta recuperación puede ser todo lo que conozcan de esta palabra, ideas de encuentros previos, contenido o información de encuentros recientes. Cada una de estas instancias de recuperación, explica Baddeley (1990), “fortalece la ruta de unión entre la forma y su significado, facilitando posteriores recuperaciones” (Sanhueza, 2018, p. 61). Finalmente, el uso creativo o generativo es cuando una palabra es aprendida y luego es utilizada en contextos diferentes a los del primer contacto; permitiendo ampliar sus contextos de uso y sus significados, desde una mirada semántico-pragmática y con una fuerte orientación discursiva.

Dentro de las estrategias cognitivas se identifican prácticas como las siguientes:

1. La comparación entre una estructura de la nueva lengua y la equivalencia en la lengua propia.
2. La elaboración de un esquema de lo que se ha aprendido.
3. El subrayado de los pasajes principales de un texto.
4. Otras que impliquen la manipulación del pensamiento en torno a la lengua meta.

Castellano-Risco (2018), a partir de la enseñanza de L2, establece que existe relación entre las EA y las dos dimensiones relevantes del aprendizaje del vocabulario: la cantidad y la calidad. La autora resalta que las EAV en L2 deben estar orientadas a la funcionalidad y eficiencia para entablar el proceso comunicativo. Dentro del proceso de investigación que ejecutó esta autora, se concluye que el uso de estrategias cognitivas adquiere una mayor relevancia y preferencia en comparación con otras. La autora señala, además, que el desarrollo de la competencia léxica es responsabilidad primaria del docente, que debe fomentar el desarrollo de una metodología planificada y responsable, que permita el tratamiento del léxico de manera adecuada. Lo anterior se resume en orientar al estudiante en la elaboración de bancos de vocabularios, donde los componentes de producción, almacenaje y evocación de léxico se perfilan como clave en el aprendizaje de segundas lenguas.

2.2.3. Estrategias sociales

Las estrategias sociales corresponden a aquellas actividades y herramientas que tienen su desarrollo en la acción y en la interacción, compartiendo con ello un enfoque comunicativo donde prima el aprendizaje en contextos hipotéticos o reales. De esta manera, los aspectos sociolingüísticos, pragmáticos y discursivos salen a flote, compartiendo la idea de que el significado puede variar según los interrogantes pragmático-discursivos, tales como “¿quién?”, “¿dónde?”, “¿por qué?”, “¿para qué?”, “¿cuánto?”, “¿de qué forma?”, etc. El Centro Virtual Cervantes denomina estas estrategias *socioafectivas*, y consisten en las decisiones que los aprendientes toman y los comportamientos que se adoptan con el fin de alcanzar una meta comunicativa, reconociendo que las decisiones y los comportamientos refuerzan la influencia de los factores de aprendizaje.

En esta línea, los factores de aprendizaje son entendidos como las circunstancias que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje de una LE o de una L2, que pueden ser positivos o negativos dependiendo del contexto en el que se desarrollen. Se reconoce a nivel formal una serie de factores de aprendizaje, como lo son la inteligencia, la memoria, la actitud dentro del aprendizaje de una LE, la actitud frente a una LE y frente a la cultura vinculada con ella, las experiencias del aprendizaje, la motivación, las expectativas acerca de los agentes educativos (docentes, instituciones y currículo), atención, experiencias previas, nivel de dominio, confianza, edad, estado físico, estado psicológico y personalidad.

Con respecto a los factores relacionados con el docente, se identifica la actitud para la enseñanza, las expectativas sobre los estudiantes, la personalidad, la motivación por enseñar, la experiencia docente, el conocimiento de la LE, los conocimientos sobre la formación lúdico-didáctica y la libertad que se le concede al estudiante para la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. Para finalizar, es importante tener en cuenta que existen otros factores de aprendizaje que pueden interferir con los resultados y los objetivos, como son los recursos materiales con los que cuenta la institución educativa, el equipo, la infraestructura y los materiales didácticos, la relación entre el profesorado y número de estudiantes por clase, entre otros.

Ellis y Sinclair (1989) señalan, por su parte, la importancia de la idea del auxilio, pues los procesos de adquisición del vocabulario también se pueden desarrollar de acuerdo con teorías sociocognitivas, con la interacción y la imitación. Es decir, un estudiante puede adquirir una nueva palabra gracias a la ayuda de un segundo o tercer agente comunicativo que con su

conocimiento lingüístico intenta explicar el contexto en que se encuentra la palabra para que de esta manera el estudiante infiera el significado.

De esta manera, el objetivo principal de estas estrategias sociocognitivas se orienta al desarrollo de procesos cognitivos que se integren de manera directa con las emociones y las actitudes, como elementos de interdependencia dados en el entorno social. Es importante identificar que estas estrategias socioafectivas permiten que el estudiante incremente el proceso de contacto con la lengua y con la cultura, permitiendo con ello, que se produzcan efectos positivos en el aprendizaje.

En relación con esto, Romero y Santana (2021) mencionan que para que un aprendizaje sea significativo es necesaria la presencia de un suceso o de un objeto con el cual el individuo haga referencia, convirtiéndose en un símbolo o símbolos para establecer dicha relación; el aprendizaje no se manifiesta de forma aislada, sino que se presenta como un todo. En este sentido, el sujeto requiere de una disposición positiva en sus procesos motivacionales para que el aprendizaje resulte significativo.

Bajo esta perspectiva, las estrategias han estado orientadas a perseguir objetivos que impliquen elementos asociados con la emoción. Esta idea se encuentra sustentada en la relación que tiene la actividad cognitiva con la emocional, e indica que la constante aproximación a estímulos a nivel lingüístico da como resultado la constitución de diferentes procesos mentales que pueden ser conscientes o inconscientes, afectando con ello la percepción y la toma de decisiones en relación con el aprendizaje de una L2 o de una LE.

A partir de ello, se identifica que el uso de la lengua se encuentra relacionado directamente con la percepción y las evaluaciones positivas y negativas que posee el estudiante sobre ella; por ejemplo, un estudiante tenga una percepción negativa sobre su aprendizaje de una L2 tendrá asimismo una evaluación negativa y una actitud de rechazo al proceso de aprendizaje; pues sus estructuras cognitivas no colaboran.

Al ser conscientes de la importancia de la base emocional dentro de la enseñanza de segundas lenguas, los procesos didácticos se modifican con el objetivo de que el aprendizaje tenga mayor eficacia y durabilidad. De ahí que sea importante que el estudiante elija una L2 que sea de su interés, bajo un entorno pedagógico adecuado donde no solo se aprendan los aspectos formales de la lengua, sino donde sea parte fundamental el enriquecimiento sensorial y emocional a nivel cognitivo, afectivo y experiencial.

En este sentido, durante los últimos años del siglo XX se desarrollaron diferentes investigaciones en torno a la importancia de considerar los factores afectivos como elementos

claves para el aprendizaje de una L2, adquiriendo un papel de suma relevancia los hallazgos sobre las emociones desde la psicología.

Al respecto, Romero y Santana (2021) mencionan que la afectividad puede considerarse un elemento esencial para motivar al estudiante a estar más en contacto con el aprendizaje del idioma. Es esencial que los docentes responsables de la enseñanza de segundas lenguas, se sensibilicen a manejar situaciones y estrategias que apoyen un acompañamiento más cercano, más humano hacia sus estudiantes, entendiendo que el aprendizaje de un idioma conlleva un proceso y que, en este, la motivación y el afecto cobran un rol importante .

De esta manera, la emoción empezó a ocupar un papel significativo en las teorías contemporáneas del aprendizaje, donde se identifica que el aprendizaje es algo controlable, asociado directamente con la formación de hábitos en los sujetos y en la constitución de respuestas a los estímulos.

En este aprendizaje, la afectividad y la emoción adquieren, en definitiva, un papel de suma relevancia. El aprendizaje humano requiere una participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento. Esta participación implica el análisis de diferentes factores a nivel individual, principalmente orientados a comprender elementos como la afectividad y la empatía, entre otros.

Ejemplos de las estrategias sociales o socioafectivas pueden ser:

- Realizar actividades de diverso tipo para superar inhibiciones y bloqueos en el uso de la nueva lengua.
- Cooperar con otros aprendientes o con hablantes nativos en prácticas de aprendizaje y uso de la nueva lengua.
- Desarrollar actitudes positivas ante las diferentes convenciones sociales entre la cultura propia y la de la nueva lengua.

2.2.4. Estrategias de comunicación

Las estrategias de comunicación hacen referencia a aquellas acciones que permiten que el aprendiz desarrolle y mantenga un proceso comunicativo sin importar las dificultades o imprevistos que surjan por el camino. Estas estrategias consisten formalmente en los mecanismos que utilizan los aprendices para el desarrollo de una comunicación eficaz sin importar el tipo de dominio de la lengua que se posea. Esto presupone que el docente proporcione las estrategias para que a través de la práctica se adquiriera un mayor contacto con

la lengua meta y se responda con ello a las dificultades imprevistas que puedan surgir en el uso de la lengua.

Dentro de las estrategias de comunicación se identifican dos competencias clave: la evitación y la compensación. Para Ellis y Sinclair (1989) se definen como estrategias de compensación aquellas que generan una aproximación con la puesta en escena de una palabra con similar carga y significado semántico. Por su parte, la evitación hace referencia a los procesos comunicativos que tienen como resultado un empobrecimiento de la comunicación, dado que el hablante no posee el vocabulario suficiente para entablar un proceso de comunicación óptimo. De esta manera, con el fin de evitarse problemas en el uso de la lengua y el desarrollo de errores se toma la posición de renunciar a ciertos temas o descartar una situación comunicativa.

La compensación tiene un papel destacado dentro de las estrategias de comunicación, puesto que el objetivo no es que el estudiante evite comunicarse o hacer uso de la lengua, sino entablar de manera competente las relaciones lingüísticas y extralingüísticas para generar un intercambio comunicativo. Además, se identifica que estas estrategias implican un proceso de autonomía, dado que parten de la espontaneidad del estudiante para generar un contexto de comunicación y aprendizaje donde se reconozca la comprensión de los mensajes y el desarrollo comunicativo. Las estrategias de comunicación responden de manera directa a los aspectos esenciales de la conceptualización de una estrategia, pues implica el desarrollo de un patrón coherente de decisiones que se fundamenta en la integración de esfuerzos lingüísticos y extralingüísticos.

Es importante resaltar que dentro de las estrategias de compensación se inserta el uso de extranjerismos, o palabras préstamo de otras lenguas, cercanas o con un reconocimiento sociolingüístico. De esta manera, el estudiante recurre a un bilingüismo que facilite la reproducción de las ideas en un evento comunicativo; cabe determinar que en el uso de extranjerismos, y más en aquellos casos donde la L1 y L2 son muy diferentes, se puede recurrir a una L3 que se comporta como un mediatizador (Hernández, 2005).

Bechara y Wingeyer (2010) señalan que las estrategias de compensación se relacionan con los extranjerismos y los préstamos:

Los préstamos léxicos son una categoría muy extensa. Encontramos, por un lado, algunos cuya forma coincide con la de la lengua modelo, y por otro, préstamos adaptados a las pautas de la lengua receptora. Es aquí donde surgen el conflicto y la necesidad de precisar la distinción que existe entre préstamo y extranjerismo. El primero se correspondería con la palabra asimilada, es decir, incorporada al patrimonio léxico

de una lengua y usada con naturalidad en el habla; y el segundo, con la palabra no asimilada de una lengua. (Bechara y Wingeyer, 2010, p. 3).

Desde el punto de vista pragmático se debe mencionar el parafraseo, una estrategia de alta aplicabilidad en la construcción de sentidos no literales de palabras, haciendo uso de una ejemplificación del vocabulario que se comparte por parte de los interlocutores. Para ello, se procede a describir objetos o conceptos en los ítems léxicos conocidos por el estudiante y el interlocutor. De esta manera, se adquiere un sentido y significado aproximado de las palabras que son determinados a partir de recursos previos y del reconocimiento léxicosemántico orientado a la comparación y contrastación, así como la antonimia y la sinonimia.

La idea de una relación directa entre forma y significado ha sido cuestionada desde el punto de vista de los estudios pragmáticos o de análisis del discurso, pues se identifica que las palabras pueden cambiar de significado a partir del contexto en el que se desarrolla, por lo que la relación uno a uno no es viable en algunos contextos. Pablo Núñez (2019) reconoce que la equivalencia de significados de frases hace que un solo elemento léxico pueda tener una estructuración semántica similar o existir léxico que no resulte sencillo de traducir o ejemplificar: por ejemplo, la palabra *saudade*, una palabra que no tiene una relación de traducción en el español y debe ser aprendida a través de dinámicas de retroalimentación donde la forma y el contenido no pueden ser comparados, puesto que no hay correspondencia léxicosemántica directa.

En relación directa con las estrategias cognitivas que tratamos en el apartado anterior y las estrategias de comunicación, tema central del presente apartado, se sitúan los planteamientos de Agustín-Llach (2016) que subraya que “las estrategias del vocabulario son las actividades o estratagemas que utilizan los estudiantes para conocer el significado de nuevas palabras, para recordarlas y aprenderlas, para recuperarlas en la comprensión y usarlas en la producción comunicativa” (p. 1). Las estrategias están orientadas a la comunicación, por lo que distingue que el estudiante de L2 hace uso de la inhibición, la paráfrasis, recurre conscientemente a la L1 a través de la transferencia, la llamada de ayuda y la mímica. La primera clasificación de las estrategias de comunicación corresponde a Tarone, y es la siguiente:

- a) La inhibición se refiere al abandono del tema o del mensaje global de la comunicación por ignorancia y falta de conocimiento del vocabulario necesario para tratarlo.
- b) La paráfrasis se relaciona con acercarse a las palabras desconocidas, usando una aproximación léxica, que no es exacta, o haciendo referencia a un objeto o evento similar. También pueden acuñar un nuevo término que describa el evento u objeto, o describir el objeto o evento usando el vocabulario apropiado.

- c) El recurso consciente a la L1 a través de la transferencia: los aprendices pueden recurrir al conocimiento lingüístico que ya poseen para compensar su falta de vocabulario. Esto puede hacerse de diferentes maneras, a través de la traducción literal de una palabra L1 a la L2, o con un préstamo, es decir, directamente usando una palabra L1 en el discurso de la L2.
- d) La llamada de ayuda se refiere a consultar a una autoridad lingüística que ayude a superar la falta de vocabulario. En este caso, un diccionario, el profesor o bien otros hablantes nativos son las autoridades lingüísticas pertinentes.
- e) La mímica consiste en el uso de gestos y recursos no verbales donde los aprendices pueden referirse al objeto o evento en cuestión y así transmitir su mensaje con éxito.
(Tarone, 1977; citado en Agustín-Llach, 2016)

En relación con lo expuesto anteriormente, Agustín-Llach (2016) propone que las estrategias, más que un proceso propio de adquisición del vocabulario, corresponden directamente a una teoría de la interacción y de la negociación del significado. Lo anterior implica que para reconocer el significado de una palabra se establece una estrategia de cooperación, integrando de esta forma aquellos planteamientos en torno a la competencia léxica y comunicativa en un contexto comunicativo.

2.2.5. La investigación sobre EAV

En este apartado destacamos la línea de investigación sobre EAV abordada por investigadores como Gu y Johnson (1996), y Schmitt (1997). El término “estrategias” está relacionado de forma muy cercana con el interés por las actividades desarrolladas por los estudiantes, y no solo los docentes, en el proceso de aprendizaje. Desde este punto de vista, a partir de las últimas décadas del siglo pasado, psicólogos, lingüistas y profesores de idiomas han explorado las estrategias que usan los estudiantes para aprender vocabulario en L2 y el efecto que tienen estas EAV en la retención del léxico (Meara, 1980; Battaner y López 2019). Las estrategias de aprendizaje, que Moir y Nation (2008, p. 159) describen como “atajos importantes para el crecimiento del vocabulario” son utilizadas por los estudiantes en mayor medida cuando aprenden vocabulario que cuando adquieren otros aspectos del idioma, como la gramática (Schmitt, 2010).

A pesar de que las estrategias que tradicionalmente han sido más estudiadas son las mnemotécnicas (Atkinson, 1975), hoy sabemos que estas constituyen solo una parte de los

métodos utilizados por los estudiantes de idiomas para aumentar su vocabulario. A este respecto, Gu y Johnson (1996) llevaron a cabo un estudio para descubrir qué EAV utilizaban los universitarios chinos estudiantes de inglés y observaron que empleaban una variedad de estrategias combinadas, entre ellas suposiciones contextuales, uso de diccionarios y de formación de palabras, toma de notas y codificación contextual, mientras que valoraban menos positivamente el aprendizaje memorístico. Por su parte, Schmitt (1997) llevó a cabo una encuesta entre estudiantes japoneses de diferentes niveles y confirmó que la habilidad en el idioma y la madurez de los estudiantes deben tenerse en cuenta en un análisis de las estrategias de aprendizaje. Cuando se trata de la instrucción explícita de EAV, Mizumoto y Takeuchi (2009) descubrieron que esta da como resultado un aumento en el uso de estrategias y una mejora en los resultados de las pruebas del vocabulario.

En el campo de la enseñanza del español como L2, Segú Subirá (2018) observó que los estudiantes japoneses con frecuencia recurrían a la “inferencia a través de cognados o contexto”, coincidiendo así con los resultados observados por Schmitt (1997) en estudios referentes al aprendizaje de EFL (*English as a Foreign Language*), mientras “consulta un diccionario bilingüe” (la estrategia que resultó ser la más usada en las observaciones de Schmitt de 1997) solo era común entre los estudiantes más avanzados.

También ha sido señalado que el entrenamiento de estrategias tiene más éxito cuando se incorpora a la instrucción regular del aula (McDonough, 1999). Finalmente, O'Malley y Chamot (1990, p. 169) apuntan que "la comprensión de la instrucción de EAV podría beneficiarse al examinar un sistema de entrenamiento en el que se instruyan múltiples estrategias dentro de un solo paquete”.

En sintonía con estos hallazgos, el estudio realizado por Heidari, et al. (2012) con estudiantes universitarios de EFL reveló que los participantes usaron más estrategias cognitivas, metacognitivas y de memoria en la condición posterior a la intervención con EAV. Estos investigadores resaltan la importancia de incluir EAV en los cursos de idiomas con el objetivo de “ayudar a los estudiantes a aprender cómo aprender” y alientan a los maestros a ayudar a los alumnos a mejorar su dominio del idioma y sugieren que la enseñanza de estrategias “puede incorporarse a los cursos de metodología impartidos” en los programas de formación docente” (Heidari et al, 2012,p. 1493).

Existen diversas clasificaciones de EAV de lenguas, que se agrupan en torno a las siguientes clases:

- Estrategias de repetición y práctica: Estas estrategias involucran la repetición consciente y sistematizada de nuevas palabras a través de actividades como la escritura, la

memorización, la creación de tarjetas de vocabulario y la realización de ejercicios de práctica.

- Estrategias de estructuración y organización: Estas estrategias ayudan a los estudiantes a organizar y estructurar su conocimiento de vocabulario de manera más efectiva. Esto incluye la categorización de palabras en función de temas, la creación de listas de palabras relacionadas y la elaboración de esquemas o mapas conceptuales.
- Estrategias de contextualización: Estas estrategias se enfocan en el uso del contexto para comprender, recordar y aplicar nuevas palabras. Por ejemplo, los estudiantes pueden buscar palabras en contexto en textos auténticos o utilizar pistas contextuales para inferir el significado de palabras desconocidas.
- Estrategias de asociación y mnemotecnica: Estas estrategias implican el uso de técnicas de asociación mental o visual para facilitar la memorización y recuperación de palabras. Esto puede incluir el uso de imágenes mentales, la creación de acrónimos o el establecimiento de conexiones entre nuevas palabras y palabras ya conocidas.

El vocabulario es un componente esencial del aprendizaje de un idioma y su dominio contribuye significativamente a la fluidez y la comprensión. En esta investigación resaltamos las aportaciones de la autora Rebecca Oxford en torno a las EAV. Las estrategias propuestas por Oxford abordan diferentes aspectos del aprendizaje de vocabulario, como la repetición, la organización, la contextualización y la asociación, proporcionando a los estudiantes un conjunto completo de herramientas para adquirir, retener y utilizar palabras de manera efectiva.

El empleo de EAV por parte de los estudiantes es un proceso mental individual y, por tanto, no se pueda observar directamente. Esto implica confiar en las autoevaluaciones de los alumnos. Para este propósito, uno de los instrumentos de autoinforme más utilizados es el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas, de la misma autora (Oxford 1990), conocido como SILL, cuyo objetivo es detectar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes. Al utilizar las estrategias propuestas por Oxford para el aprendizaje de vocabulario, los estudiantes pueden aumentar su conciencia de las estrategias que utilizan, evaluar su eficacia y registrar su uso en el SILL. Esto proporciona una herramienta valiosa tanto para los estudiantes como para los educadores para analizar y mejorar el proceso de aprendizaje de vocabulario en particular, así como el enfoque general de aprendizaje de idiomas. SILL cuenta con cinco secciones diferenciadas:

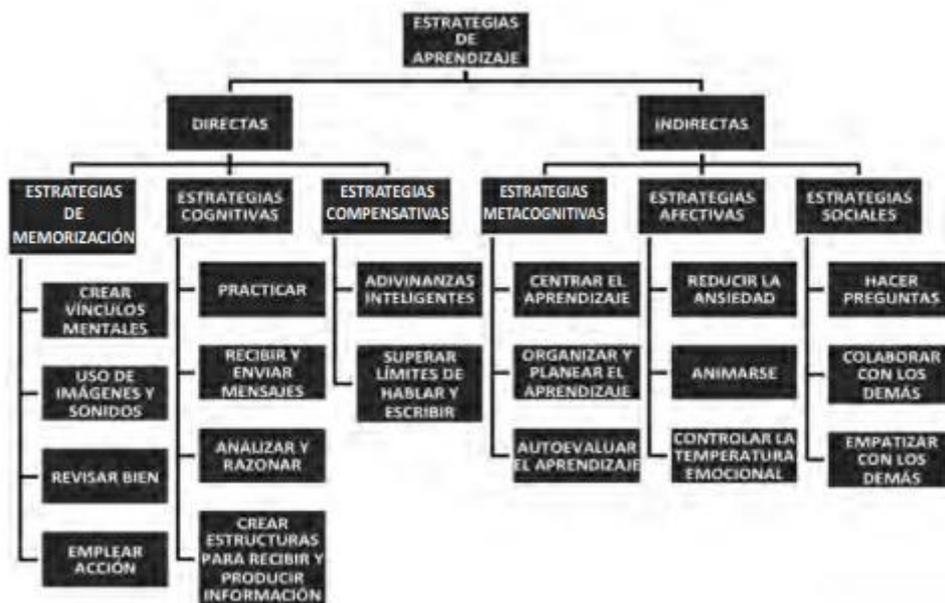
Part A: Remembering More Effectively

Part B: Using Your Mental Processes

- Part C: Compensating for Missing Knowledge
- Part D: Organizing and Evaluating Your Learning
- Part E: Managing Your Emotions
- Part F: Learning with Others
- TOTAL: Overall Average

En 2017, Oxford presenta una clasificación actualizada de EAV en relación con procesos de autoregulación del aprendizaje. Oxford desarrolla sus propuestas partiendo de sus investigaciones anteriores en torno a las estrategias de aprendizaje de lenguas, que parten de la división de dos grupos de estrategias: las directas y las indirectas. Las estrategias de aprendizaje directas son aquellas que se relacionan con los procesos mentales a la hora de aprender una lengua, y las segundas hacen posible el proceso de organización; este último asociado con planificar, controlar y evaluar el proceso de aprendizaje de una L2. Los dos grupos en la clasificación de Oxford se dividen en tres subgrupos y así, respectivamente, aparecen las estrategias directas de memorización, las cognitivas y compensativas y las indirectas metacognitivas, las afectivas y sociales. Cada subgrupo se divide en otros subgrupos específicos y éstos se componen de más tipos. Con el fin de facilitar la comprensión en su organización, se presenta la siguiente figura:

FIGURA 1 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN OXFORD



Fuente: *Diccionario de Términos Clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes.

2.3. La Lingüística Cognitiva (LC) aplicada a la enseñanza de lenguas

La LC, intrínsecamente relacionada con la psicología cognitiva, se fundamenta en el supuesto de que el lenguaje no puede ser entendido como un módulo separado de otras habilidades cognitivas. Esto implica que existen procesos mentales que operan en la producción de palabras y gestos; la estructura de una lengua a nivel gramatical corresponde a una diversidad de procesos de conceptualización que no solamente parten de la relación entre significado y significante, sino de una comprensión holística de la lengua dentro de contextos y ambientes de acción que interfieren en las facultades cognitivas (Moreno, 2016). A partir de esta idea surge el concepto de conocimiento lingüístico, reconociendo la importancia que tiene el uso del lenguaje como parte fundamental de la interacción y del uso efectivo de este conocimiento en los eventos comunicativos reales.

Teniendo esto en consideración, la LC responde a un abordaje en contra del estructuralismo, donde se establece que los procesos del lenguaje y de la lengua corresponden a un sistema autónomo que no está vinculado con otros aspectos que no tengan las mismas características de naturaleza lingüística (Fajardo, 2007). De igual forma, los supuestos cognitivistas permiten generar una posición contraria al presupuesto generativista, donde se establece que el lenguaje adquiere una visión modular, similar a otros estadios de la mente, por lo que se percibe como independiente de otros procesos cognitivos, tales como el lógico-matemático y el de percepción (Moreno, 2016).

A partir de esta distinción, se establece que la LC se posiciona dentro del ámbito de los estudios del lenguaje refiriéndose directamente a los procesos de cognición como procesos de gran complejidad que funcionan en diferentes direcciones y que parten de la experiencia del individuo. Es importante tener en cuenta que establecer una relación entre cognición y experiencia puede generar diversas discusiones, pero desde el punto de vista formal, el experiencialismo es un concepto clave que brinda a las vivencias sensoriales la posibilidad de incidir en las nociones mentales.

Bajo este supuesto, desde una perspectiva cognitivista, el lenguaje es el resultado de una experiencia del individuo. A partir de este postulado se entiende que tanto los conceptos como las palabras son el resultado de experiencias que se adquieren en relación con acontecimientos o conocimientos adquiridos, los cuales tienen resultado en un espacio-tiempo determinado (Cheikh-Khamis, 2013). Este elemento es de gran importancia a la hora de inculcar dentro de la

enseñanza de las lenguas extranjeras el enfoque cultural, pues complementa la enseñanza de una lengua con diferentes experiencias que permiten a los estudiantes adquirir un nuevo conocimiento que establezca relaciones entre sentimientos, acciones y conceptos. Cabe mencionar que este conocimiento adquirido podría modificar los esquemas del léxico, teniendo en cuenta los fundamentos que se poseen desde el relativismo lingüístico (esquemas de Sapir-Whorf)¹¹, donde se reconoce que una palabra no tiene un solo significado, sino que, además, es portadora de una determinada percepción del mundo, así la lengua en su totalidad también lo es.

La LC ha influido en procesos de una manera regular dentro del aula, con resultados positivos, no solamente en la enseñanza de lenguas sino en diferentes áreas del conocimiento, ya que reconoce la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas para alcanzar los objetivos propuestos, entablando con ello una relación con el aprendizaje significativo. Además, dada su relación teórica y metodológica con la psicología cognitiva, se reconoce que el lenguaje evalúa diferentes aspectos sociocognitivos y metacognitivos que son de gran relevancia a la hora de consolidar los procesos de adquisición y de desarrollo de una lengua en cualquiera de sus representaciones externas: lectura, escritura, escucha y habla. Esto presupone de manera formal que la LC adquiere una posición fundamental dentro de los procesos de enseñanza de segundas lenguas, principalmente en lo que concierne al vocabulario, pues aborda la relación entre palabra y mundo, desde la esfera de la mente.

Concebir el paradigma científico de la LC implica reconocer los avances en semántica generativa y la falta de datos proveniente de los estudios tradicionales en semántica y pragmática. Es importante destacar que estas dos ramas de la lingüística (la semántica y la pragmática) son reconocidas a nivel interno y externo de la disciplina como fundamentales en la constitución de nuevos significados, por lo que, al desarrollarse un enfoque de LC, el significado es visto como un resultado de la construcción cognitiva: esta última asociada con la experiencia aprendida del mundo o del contexto que rodea a un hablante.

A partir de ello se concibe que una palabra no contiene un significado de manera directa, siguiendo los esquemas del estructuralismo, sino que es el sujeto quien a partir de su experiencia atribuye un significado a esta; esta experiencia es afectada por elementos culturales, muchos de estos establecidos o cristalizados socialmente, con cierta perdurabilidad.

¹¹ El concepto de relativismo lingüístico hace referencia a la relación entre el efecto psicológico y cognitivo en relación con la variación cultural.

Si se parte de este planteamiento teórico y metodológico, el aprender o adquirir una lengua se relaciona estrechamente con los estudios antropológicos, los fundamentos lingüísticos y las bases categoriales a nivel psicológico, como lo establecen Lakoff y Johnson (1980). De estas surgen los planteamientos teóricos para comprender la metáfora conceptual, que es el resultado de la relación entre cognición, lenguaje y cultura. A partir de ello, y bajo la aceptación de esta corriente lingüística, se reconoció la importancia de comprender que los campos o áreas de lingüística no podrían estar desligados ni responderían a un enfoque modular, por el contrario, implicarían el desarrollo de diferentes interfaces, como lo son la de léxico-gramática, la semántico-sintáctica, la semántico-pragmática, y la semántica-discursiva.

Bajo estos parámetros, y de acuerdo con los enfoques constructivistas del aprendizaje, se modificaron las prácticas pedagógicas en el aula, fomentando con ello que los presupuestos didácticos de los años 90 implicaran una gran variedad de conceptos y perspectivas socio-interaccionistas, donde se aborda no solamente la visión del lenguaje, sino la justificación de las necesidades experienciales como fundamento en el área pedagógica. Se destaca la necesidad de tener experiencias positivas que faciliten la adquisición del conocimiento, lingüístico o no.

Lo anterior fomentó un fundamento interdisciplinar, asociando con ello otras ramificaciones vinculadas con la relación lengua y mente, como es el caso de la psicolingüística, la neurolingüística, los estudios de inteligencia artificial y los estudios computacionales. Si bien en este trabajo no corresponde tratar a nivel histórico los avances de la LC, nos parece relevante señalar que tanto los avances en las neurociencias como los debates en los procesos de adquisición de una primera y una L2 han generado un número significativo de modelos y teorías en torno a la interacción entre lenguaje, mente y cultura. Un ejemplo de ello es el modelo cognitivo idealizado de Lakoff, una estructura cognitiva que surge de su aplicación al conocimiento del mundo. Según Dávila (2012), estos modelos hacen referencia a los procesos de esquematización simbólica que se generan en los espacios mentales y que permiten a su vez el desarrollo de esquemas subyacentes acordes con los procesos de categorización y determinación de prototipos. Esto quiere decir que desde una perspectiva lingüística se vuelve a la necesidad de incorporar la semántica de los marcos conceptuales y la gramática cognitiva, entablando con ello una red semántica de rasgos distintivos que permita o facilite el desarrollo de un aprendizaje significativo (Muzyka et al., 2021).

Para finalizar este apartado, nos centraremos en los aportes de la psicolingüística a la competencia léxica. La psicolingüística, como una ciencia cognitiva dedicada a comprender el procesamiento del lenguaje cuenta todavía con un reconocimiento reducido con respecto a su relación entre las capacidades cognitivas y su funcionamiento integrado con el lenguaje. Las

últimas investigaciones en esta rama interdisciplinar han aportado información relevante sobre la relación entre los mecanismos del cerebro y la forma como se ejecutan los procesos mentales asociados con el aprendizaje, almacenaje y recuperación del vocabulario.

Los estudios de esta rama elaboran explicaciones sobre la manera en la que se configura el lexicón mental. Ejemplo de ello es la teoría de prototipos propuesta por Rosch (1975), que a nivel léxico implica que las palabras se encuentran organizadas en categorías, pero que existen algunas que adquieren un lugar más central, generando con ello nodos dinámicos a nivel morfosemántico que se entrelazan para expandir el conocimiento léxico.

Aitchison (1987) postula que esta generación de nodos dinámicos de orden semántico se desarrolla a partir de tres tipos de tareas: el etiquetado (la denotación), el empaquetado (clasificación morfosintáctica) y la construcción de redes, que se reconocen con los nombres de *input*, *intake* y *storing* (almacenamiento) (Sanhueza, 2018), que se han enfocado en reconocer que estos afectan el aprendizaje y la adquisición de una L2.

Dentro de estos esquemas se excluye del proceso de aprendizaje lo relacionado con emociones y motivación. Cabe mencionar que este proceso de exclusión implica que dentro del currículo no existen elementos puntuales que estén orientados a fortalecer, comprender o desarrollar dichos elementos dentro del aprendizaje humano.

La psicología cognitiva estudia el sujeto, principalmente su mente, como si fuese una máquina, desligando los aspectos afectivos (Fernández, 2006). En segundo lugar, se encuentra la perspectiva constructivista donde, haciendo una transformación del proceso comunicativo y del esquema de enseñanza-aprendizaje se identifica que las emociones tienen un papel fundamental en el aprendizaje de una L2.

Es importante recordar que el constructivismo es un enfoque que nace desde la psicología cognitiva, que se fundamenta en el desarrollo discursivo en torno a la participación activa de los estudiantes en la construcción de conocimiento, lo que implica un proceso de transformación de la pasividad a la actividad, concentrando la atención en un aprendizaje significativo.

A partir de ello se evidencian una serie de estudios desde la psicología constructivista que tienen el interés fundamental de analizar la importancia del mundo interior del estudiante, considerando que este puede aceptar el desarrollo del aprendizaje; este mundo interior al que se da preferencia implica comprender los pensamientos, los sentimientos y las emociones, elementos individualistas que constituyen un desafío para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad.

2.4. La Lingüística de Corpus (LdC) aplicada a la enseñanza del léxico: la estadística léxica

La estadística léxica también es una forma de tratar el vocabulario. En este caso, se busca crear dinámicas didácticas con las que se enseñen los elementos léxicosemánticos que más se utilicen, facilitando con ello los procesos comunicativos y favoreciendo la adquisición del vocabulario de uso frecuente. Como ejemplo destacamos a Willis, que en su *Lexical Syllabus* (1990) presenta un corpus de las palabras más frecuentes, empleado como base para la enseñanza.

La estadística léxica, articulada a través de la LdC, ha adquirido mayor peso durante las últimas décadas, pues los avances tecnológicos nos permiten manejar grandes cantidades de datos; lo que ha dado como resultado que se analicen las frecuencias del léxico con mayor reiteración. En relación con esta idea, Alvar (2004) sostiene que el reconocimiento de la frecuencia del léxico es de gran utilidad, principalmente para el docente, dado que a partir de este se pueden establecer las rutas de acción que deben trazarse dentro de los procesos de enseñanza que permitan al alumno adquirir vocabulario de alta frecuencia. Estas rutas se detallan a continuación:

1. Conocer la relevancia de las palabras de acuerdo con su frecuencia.
2. Decidir qué palabras deben enseñarse o no en cada nivel, en cuáles hay que insistir más y cuáles deben repasarse para que los alumnos entiendan los materiales que manejan.
3. Poseer una información objetiva sobre las palabras y cuándo es más adecuado enseñarlas.
4. Extraer el inventario de palabras del ámbito lingüístico en que se mueven los alumnos para facilitarles la comprensión de su entorno.
5. Identificar cuáles son las palabras de ámbitos concretos cuando se enseña la lengua con fines específicos.
6. Seleccionar los grupos de palabras y las formas en que deben enseñarse conjuntamente, y en qué orden.
7. Determinar el grado de dificultad del léxico de los materiales de lectura y aprendizaje.
8. Que quienes confeccionan los materiales pedagógicos puedan seleccionar el léxico que debe aparecer en ellos. (p. 21)

Como se mencionó en párrafos anteriores, una forma de tratar el vocabulario es la estadística léxica. De acuerdo con Pablo Núñez (2019), esta retoma los fundamentos de la LdC, donde se establece que la selección del vocabulario objeto de estudio está condicionada por su frecuencia de aparición; es decir, que existe un léxico fundamental con relevancia en el uso, que determina la disponibilidad léxica que posee un hablante. Bajo esta perspectiva, el vocabulario del que dispone el alumno se divide en un vocabulario pasivo y otro activo: el primero responde al que puede ser comprendido, y el segundo es aquel que puede utilizar y emplear plenamente en los procesos comunicativos.

El primero, el pasivo, se obtiene a partir de situaciones donde está involucrada la lectura y la escucha, donde el alumno entra en contacto con una cierta cantidad de léxico, pero sin llegar a memorizarlo; este mecanismo consiste en una fase de preaprendizaje, de reconocimiento, únicamente. Sería también el caso del diccionario bilingüe, que, al ser consultado, soluciona una duda, pero no hace aprender la palabra consultada necesariamente. El vocabulario activo, por su parte, conlleva un proceso de aprendizaje mayor y el empleo de la palabra en sus contextos de uso (Pablo Núñez, 2019, pp. 167-168).

La estadística léxica, englobada en el campo de la LdC, es entendida como un área de estudio de la lingüística que nace con el fin de organizar de manera rigurosa una lengua o variedad lingüística. Para comprender mejor su funcionamiento, es relevante señalar que esta disciplina surge de la necesidad de estudiar una lengua, principalmente, en aquellos casos en los que se cuenta con una gran cantidad del vocabulario o entradas léxicas o fonéticas. En la actualidad, y dados los avances tecnológicos, la LC se ocupa de megadatos, identificando que gran parte de los corpus lingüísticos se encuentran hoy en día en formato electrónico. Además, la LdC contemporánea es utilizada a través de diferentes programas y herramientas electrónicas, pero que, a la hora de hacer referencia al corpus, como concepto, no tiene implícita la característica electrónica, reconociendo que hace referencia a cualquier compilación, oral o escrita de las manifestaciones de una lengua.

Definir el concepto de corpus resulta complejo, principalmente, por las definiciones prototípicas que se han establecido a lo largo de los años, donde este se entiende como un conjunto de textos que está construido a partir de criterios determinados. Entendemos aquí el corpus como un conjunto de textos informatizados producidos en situaciones reales, que se han seleccionado siguiendo una serie de criterios lingüísticos explícitos que garantizan que dicho corpus pueda ser usado como muestra representativa de la lengua. Esta característica conlleva un mínimo de espacio necesario para que el conjunto de textos informatizados pueda cumplir el requisito de representatividad.

Para Sinclair (1991) un corpus debe contener varios millones de palabras (p. 13). Las herramientas computacionales que se implementan por parte de la LdC están orientadas principalmente a las siguientes acciones:

1. Generar listas de palabras, que luego pueden ser usadas e interpretadas para explicar un fenómeno lingüístico o para otros intereses del investigador.
2. Desarrollar un seguimiento de concordancias, es decir, facilitar que el usuario pueda encontrar una palabra dentro de una lista de ocurrencias a partir de un comando.
3. Hacer análisis automáticos que permitan, desde una mirada lingüística, generar etiquetas con el fin de facilitar el análisis metalingüístico, es decir, la promoción de códigos que permitan comprender las diferencias sintácticas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas.

La LdC, y en particular la estadística léxica, realiza un abordaje orientado a la probabilidad, es decir, al seguimiento de los diferentes trazos lingüísticos generando patrones o regularidades, dadas las diferentes etiquetas o códigos establecidos. Por ejemplo, a nivel semántico, si se desea conocer el significado de una palabra, siguiendo la teoría de prototipos, se generará una red de similitudes, permitiendo con ello que de manera automática se establezcan patrones y correlaciones. Este abordaje ha permitido que la investigación lingüística se implemente en diferentes áreas, como son la lexicografía, la enseñanza-aprendizaje y la traducción.

El fundamento abstracto de este carácter probabilístico al que se hizo mención es el paradigma empirista, en el que se sostiene que para la comprensión del lenguaje es necesario su observación, asociada esta, principalmente, a la agrupación, modular o no, que permita su manejo e interpretación. Desde esta perspectiva es importante mencionar que se ha cuestionado de manera significativa el papel de la LdC como rama de la lingüística, debatiéndose si simplemente debe ser comprendida como un proceso metodológico. En este sentido, se debe hacer referencia a los abordajes cognitivistas que reivindican a la LdC por reconocerla y valorarla apropiadamente para una mejor comprensión del funcionamiento mental, lo que presupone su sustento desde el punto de vista teórico. Más allá de esta discusión y de la profundidad metodológica y teórica, se ha identificado que los recursos desarrollados dentro de la LdC han sido de gran utilidad para la enseñanza de lenguas.

Tal y como presentamos en párrafos anteriores, la LdC ha implementado a nivel metodológico diferentes recursos computacionales. Dentro de estos se pueden resaltar aquellos programas que están orientados a contar palabras y a desarrollar un seguimiento semántico a

través de frecuenciadores. En ambos casos se recurre al desarrollo de listas de palabras (cuestión especialmente relevante en esta tesis) y a la comprensión de los patrones de ocurrencias dados los diferentes contextos de aparición.

Los corpus de gran tamaño en soporte informático constituyen una fuente muy rica de información sobre el uso de la lengua, ya sea información gramatical, semántica, léxica, discursiva o de otro tipo. Se utilizan, por ejemplo, como fuente de información para la redacción de diccionarios.

Destacamos asimismo el avance de la lingüística computacional, dedicada al procesamiento automático del lenguaje natural. La aplicación a los corpus de las herramientas de análisis automático que proporciona esta disciplina lingüística, combinada con programas de análisis estadístico, permite obtener listados de frecuencia del vocabulario y detectar estructuras lingüísticas habituales. Otras aplicaciones que permite un corpus (Biber, 1993) son la traducción, mediante el empleo de corpus bilingües, y el procesamiento de la voz.

Dada la importancia de reconocer y ampliar el léxico en los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua, las herramientas y los recursos computacionales que ofrece la LdC resultan ser facilitadores destacados dentro de los ambientes de enseñanza y aprendizaje. Es importante tener en cuenta que la LdC ha estado presente a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, pero en la actualidad, con el objetivo de tecnificar el aprendizaje, y responder a las necesidades híbridas en la construcción de conocimientos, ha evolucionado de tal manera que constituye un material fundamental en cualquier aula de enseñanza de una L2, tanto presencial como híbrido o completamente virtual; ya se haga un uso directo de los corpus o indirecto, por su influencia en los materiales didácticos.

Además, se destaca que la introducción de recursos computacionales en el aula es indicador de una transición fundamental entre el conductismo y el constructivismo, dado que la transmisión de la lengua meta ya no es exclusiva del docente. El estudiante tiene acceso a estos recursos, lo que propicia que su participación sea más activa y adquiera un rol más destacado dentro del esquema de enseñanza y aprendizaje establecido.

En el caso de la enseñanza del español como L2, según Granda (2017), la LdC ha evolucionado progresivamente junto con los avances tecnológicos y las necesidades de los nuevos ambientes educativos. Con el paso de los años se procedió a una sistematización de los corpus de español, facilitando con ello su almacenamiento y uso de acuerdo con las necesidades pedagógicas y didácticas. Así, el corpus al que se hacía referencia décadas atrás para la enseñanza del ELE puede ser el mismo, o similar, pero con un formato diferente y una cantidad de entradas significativamente mayores.

A partir de dicha explicación se ha identificado que el corpus es fundamental para los procesos de formación, principalmente en aquellos casos donde los intereses pedagógicos están orientados a que los estudiantes comprendan las diferentes variaciones de la lengua, entre otros aspectos. En este sentido, la LdC como teoría y como metodología ha desarrollado recursos que permiten al estudiante generar un mayor acercamiento a la lengua meta. Algunos de estos recursos implementan la combinación de la oralidad y de la escritura, promoviendo con ello que se les facilite a los aprendices los esquemas de entrada y de representación a nivel lingüístico (Tolchinsky, 2014).

De esta manera, las aplicaciones educativas de la LdC son variadas, pero tienen como objetivo fundamental, a partir de una compilación léxica, la expansión de un banco de vocabulario. El acceso a este caudal léxico le permite al estudiante prepararse de manera óptima para el empleo de la lengua en los diferentes ambientes comunicativos.

El uso de la LdC, tanto para la enseñanza del ELE como para otras lenguas, puede variar según la disposición del docente y el aprendiz. Esto implica que existe una gran cantidad de herramientas o recursos para el fortalecimiento de las cuatro principales habilidades: el habla, la escucha, la escritura y la lectura; por ejemplo, existen recursos que ofrecen al estudiante el desarrollo comparativo de elementos de la prosodia y de la entonación, permitiendo que este comprenda las variedades sociolingüísticas de la lengua.

En relación con esto, Tolchinsky (2014) menciona que la existencia de corpus lingüísticos ya ha influido notablemente en la enseñanza de lenguas, aunque no seamos completamente conscientes de ello. Los diccionarios en uso, herramientas indispensables en la enseñanza, están basados en corpus y por esto contienen usos auténticos que se renuevan constantemente. En este trabajo, la LdC es una herramienta presente de manera indirecta a través del diccionario de frecuencias de Davis (2006), gracias al cual hemos podido seleccionar el listado de unidades léxicas en función de la frecuencia de uso más conveniente para los objetivos de este estudio. Este diccionario será presentado más detalladamente en el apartado 3, correspondiente a la metodología.

Un recurso estrechamente conectado con la LdC y que destacamos en este trabajo por ser empleada en una de las sesiones de entrenamiento estratégico, en concreto la sesión dedicada al uso de los diccionarios, es Linguee. Se trata de un motor de búsqueda y una plataforma en línea que ofrece traducciones de palabras y frases en varios idiomas. A diferencia de los traductores automáticos, Linguee utiliza un enfoque basado en la búsqueda de textos y documentos reales para proporcionar ejemplos de traducciones en contexto. La plataforma de Linguee recopila textos y documentos de diversas fuentes, como sitios web, documentos

técnicos, manuales, artículos, entre otros. Al realizar una búsqueda de una palabra o frase, Linguee muestra ejemplos de cómo se utiliza en contextos reales, acompañado de su traducción correspondiente.

Esta funcionalidad ayuda a los usuarios a comprender el uso de palabras y expresiones en distintos contextos, lo que puede ser muy útil para estudiantes, traductores y escritores. Linguee incluye información sobre colocaciones (las habituales co-ocurrencias de elementos léxicos) y frecuencias, elementos que han posibilitado la definición de los vocabularios básicos en diferentes lenguas (McEnery y Xiao, 2010). Como los corpus en los que se basan los diccionarios contienen información sobre el registro, el género y la variedad lingüística del material lingüístico que recopilan, los diccionarios pueden incluir también esta información en sus entradas. También de manera indirecta, la utilización de corpus ha influido en el diseño de materiales didácticos y en el desarrollo de programas. Los datos provenientes del corpus permiten descubrir los puntos de divergencia entre las estructuras gramaticales, las expresiones y la organización del discurso tal y como aparece en los libros de texto y las que emergen del análisis de los corpus (Mindt, 1996, p. 13).

En definitiva, existe una cantidad innumerable de herramientas o recursos que son utilizados en la actualidad para la enseñanza de una LE, y que son el resultado del proceso de exploración, manipulación y desarrollo del corpus. De acuerdo con la literatura académica, se deben establecer algunas consideraciones puntuales a la hora de implementar dichas herramientas, pues se genera una transformación del aspecto lingüístico en las aulas (Bellas, 2015).

El estudiante genera una mayor autonomía y adquiere una nueva etiqueta dentro del ambiente educativo, la de investigador. El docente, por su parte, deja de concebirse como el único agente que puede brindar información o tiene un conocimiento sobre la lengua; a partir de ello se transforma en un guía que tiene el objetivo de ayudar a los estudiantes a obtener los datos más adecuados en relación con el propósito de ampliar sus conocimientos. El aula deja de concebirse como un espacio cerrado, logrando con ello que se potencie el empleo de diversos recursos, más allá de un libro de texto, para el fortalecimiento y el desarrollo de las habilidades lingüísticas. La incorporación de la LdC tiene en cuenta el reconocimiento empírico de nuevas dinámicas, facilitando las acciones de descubrimiento de la lengua y alcanzando nuevas posibilidades en lo referente a la formación y al aprendizaje; además, se modifican creencias y preconceptos arraigados en torno a la visión de cómo aprender y enseñar una lengua, lo que supone un gran impacto didáctico.

En relación con esto, Bailini (2014) menciona que la utilización de los corpus en el aula de LE implica que el profesor acepte la idea de que ya no es la única fuente de conocimiento disponible y se considere un facilitador del proceso de aprendizaje.. Esto supone adoptar una actitud descriptiva frente a la lengua antes que prescriptiva, pues los corpus ofrecen muestras de lengua en contextos auténticos y a menudo hacen evidente la distancia entre la norma y el uso. Los corpus, por tanto, deberían verse como herramientas de apoyo, ya que son recopilaciones de texto representativos.

Al reconocer las nuevas dinámicas se evidencian ventajas, entre ellas se identifica que la implementación de la LdC fomenta una mayor estimulación en relación con la resolución de problemas, propiciando beneficios en la concienciación lingüística y en el desarrollo de un aprendizaje autónomo. De esta manera, se ha identificado que su implementación genera ambientes favorables acordes con una enseñanza comunicativa. En este aspecto se destacan las herramientas multimedia, pues su incorporación en el aula posibilita un descubrimiento de los fenómenos lingüísticos.

A partir de estos fundamentos, Bailini (2014) comenta que los beneficios en la concienciación lingüística que se desarrollan gracias a la LdC se deben a que los hablantes están expuestos a una mayor cantidad de variables sociolingüísticas, comprendiendo que el aprender una lengua implica reconocer su diversidad y riqueza. Esto es de gran importancia para las últimas tendencias socioculturales y comunicativas en la enseñanza de lenguas.

Para finalizar este apartado resaltamos los postulados que brinda Pérez (2006), quien a partir de un proceso investigador, identifica que el tratamiento del corpus lingüístico ha modificado el desarrollo de la lingüística actual. Diversas transformaciones e innovaciones en lo que tiene que ver con la lingüística teórica y aplicada destacan que el estudio de la lengua debe desarrollarse de acuerdo con su función social y su contexto situacional. El autor defiende que el significado de las palabras no puede aislarse de su uso, por lo tanto, el estudio lingüístico deberá basarse en el análisis sistemático del uso lingüístico. Para este propósito, los textos informatizados presentes en los corpus resultan una herramienta óptima para el lingüista, por presentar fragmentos lingüísticos recurrentes.

De esta manera, Pérez (2006) propone que la enseñanza del léxico, en relación con la LdC, debe ser contextualizada, acorde con las necesidades de cada estudiante y con la posibilidad de generar un lexicón mental que refiera no solo a los significados directos, sino a los modos adecuados de enseñanza y los diferentes contextos comunicativos en los que puede aparecer una palabra. Por ello se insiste en que la adquisición del léxico debe partir de la implementación de corpus lingüísticos con características particulares asociadas con el contexto

comunicativo. Cabe mencionar que esta identificación es dependiente del aprendizaje de cada alumno, ya que algunos aprendices hacen uso de las listas de palabras con el objetivo de establecer clasificaciones semánticas y categoriales, y se complementan con otros recursos u otras metodologías. En general, el uso pedagógico del corpus en el aula de LE se da de al menos tres maneras diferentes: indirecta, directa y a través de la recopilación de corpus de aprendices¹², los cuales juegan un papel fundamental en la concienciación por parte de los aprendices de las características de su interlengua y en el análisis de los errores.

En relación con los corpus de aprendices y la enseñanza del español en Suecia destacamos el trabajo de Pino-Rodríguez (2012) quien, en su tesis doctoral, emplea la LdC para configurar un corpus de aprendices de español con sueco como lengua materna. La autora analiza la interlengua de estos alumnos en el uso de las combinaciones de palabras con “*que*”, destacando la influencia que su lengua materna tiene en el empleo de estas combinaciones en las producciones escritas en español.

2.5. La investigación en acción aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras (LE).

La investigación en acción constituye el esqueleto de la estructura metodológica de este trabajo y por ello dedicamos este apartado a su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los procesos de investigación orientados a la adquisición de una L2 han desarrollado un fuerte interés por demostrar la importancia del ambiente educativo y las interacciones que se desarrollan dentro de este a partir del reconocimiento de los diferentes agentes educativos, principalmente docentes y estudiantes (De Paula, 1997). Bajo este parámetro se desarrollan diferentes líneas de interacción e investigación, las cuales dan cuenta de que los procesos de adquisición son dependientes de una interacción comunicativa negociada, es decir, que examinan lo que ocurre dentro del aula.

Si se parte de estos planteamientos teóricos y metodológicos, examinar el comportamiento de los agentes educativos adquiere relevancia dentro del cumplimiento de los objetivos de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, se identifica que existe una tendencia a examinar el comportamiento del docente, permitiendo con ello establecer una relación entre el

¹² Hacen referencia a aquellos corpus procedentes de entornos web donde se producen situaciones de comunicación muy abiertas y espontáneas en las cuales se alteran las convenciones normativas de la lengua escrita. [...] En este tipo de corpus suelen realizarse varias versiones, ya que los textos no normativos no se pueden procesar automáticamente, pero todo el proceso de preparación de los textos origina situaciones de aprendizaje muy ricas tanto para profesores como para alumnos (Tolchinsky, 2014, pp. 13-14).

aprendizaje y las prácticas y creencias que poseen estos a la hora de explorar recursos didácticos y poner en práctica un proceso pedagógico.

Bajo este enfoque se han desarrollado diferentes líneas de investigación que tienen como objetivo principal identificar herramientas y procedimientos que ayuden a los profesores a desarrollarse de manera óptima dentro del aula, permitiendo con ello que la adquisición y el aprendizaje de una lengua proporcione resultados. Uno de los ejemplos vinculados con ello es el *exploratory teaching*, desde el enfoque del Chicago Center for Teaching and Learning como Exploratory Teaching Groups (s. f.) (en adelante ETGs) que tiene dentro de sus tareas:

“Provide faculty and instructors a collaborative framework to explore and discuss ideas, issues, and challenges in their teaching, with the aim of developing new practices, resources, or other educational interventions. Faculty and instructors may use ETGs to investigate new teaching strategies, tools, or approaches; to engage in a collaborative course (re)design project; or to advance any other project related to teaching and learning in their courses or programs” [Proporcionar a los profesores e instructores un marco de colaboración para explorar y debatir ideas, problemas y retos en su enseñanza, con el objetivo de desarrollar nuevas prácticas, recursos u otras intervenciones educativas. Los profesores e instructores pueden utilizar los ETG para investigar nuevas estrategias, herramientas o enfoques de enseñanza; para participar en un proyecto colaborativo de (re)diseño de un curso; o para avanzar en cualquier otro proyecto relacionado con la enseñanza y el aprendizaje en sus cursos o programas]. (párr. 1)

De esta manera, se define la investigación en acción como un método de investigación orientado, principalmente, a identificar cómo influyen determinadas actividades dentro del aula. Lo anterior implica que el docente se convierta en investigador, adquiriendo un nuevo posicionamiento, dado que los datos pueden ser recolectados, analizados e interpretados por él mismo. Es importante mencionar que este tipo de método de investigación se ha caracterizado por permitir el desarrollo de la autoevaluación, tanto para los estudiantes como para el docente.

Para lograr este posicionamiento, la investigación en acción en las lenguas extranjeras implica reconocer el aula como formadora de nuevos caminos, de cambios formales y de acción autocrítica. Lo anterior presupone un enfoque de análisis desde la lingüística aplicada.

De acuerdo con Madrid (2001), se debe partir de reconocer la necesidad de investigar, no solo para gestar nuevas creencias y sistemas de valores, sino para posibilitar la existencia de un proceso de innovación en contextos específicos; es decir, el concepto de investigación en acción dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en general, y del español en particular, espera que el docente interiorice metodologías y estrategias que le faciliten comprender y

transformar el ambiente educativo. Cabe mencionar que la investigación puede estar sustentada según los fundamentos de otras disciplinas, como es el caso de la antropología, donde la etnografía educativa y los procesos de investigación en acción participativa han dejado una importante influencia a través de los años, dando como resultado que se replanteen metodologías, se cuestionen procesos y se aumente el interés por la implementación de diferentes herramientas pedagógicas y didácticas que faciliten la adquisición de una L2.

Con el fin de comprender la investigación en acción dentro del aula de lenguas extranjeras, Madrid (2001) identifica que existen diferentes tipos de investigación:

- a) Investigación básica o teórica. Se propone construir modelos teóricos abstractos que expliquen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas.
- b) Investigación aplicada. Implementa los diferentes modelos teóricos que proporciona la investigación teórica a diferentes campos de la educación.
- c) Investigación práctica. Hace un uso práctico de la investigación teórica y de la aplicada. La investigación práctica suele basarse en las premisas que establece la investigación teórica y aplicada y se basa en ellas cuando se aplica a situaciones prácticas de aula (p. 12).

Se concibe que el abordaje investigador puede desarrollarse desde la aplicación y la elaboración de diferentes instrumentos, pero que estos dependen directamente de los procesos teóricos y de los escenarios en los que se plantea el objetivo de investigación.

Para ello, es necesario comprender los elementos asociados con los principios metodológicos de la investigación cualitativa, cuantitativa y mixta. En primer lugar, la investigación cualitativa permite el reconocimiento a nivel cultural del lenguaje, generando con ello una teorización en relación con la interpretación de la realidad social observable; para ello recurre a técnicas y herramientas provenientes de áreas como la antropología, la sociología, la educación y la lingüística aplicada. Se hace hincapié en esta metodología cualitativa dada su orientación para el reconocimiento de fenómenos particulares, principalmente referidos a una población concreta.

Dentro del aula de lenguas extranjeras o de segundas lenguas la investigación en acción implica un reconocimiento de la etnografía educativa, pues a partir de esta el docente investigador puede generar un proceso de descripción e interpretación acorde con el contexto educativo que le rodea. Lo anterior implica que la investigación etnográfica o interpretativa es una alternativa para el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que permite comprender los aspectos vinculados con el contexto institucional, las interacciones sociales de

los agentes educativos, las políticas de enseñanza, entre otros factores que afectan de manera directa al desarrollo educativo y al cumplimiento de objetivos de adquisición de L2.

En relación con el enfoque cuantitativo o de carácter mixto, las investigaciones hacen uso de los análisis estadísticos principalmente para describir la población y en algunos casos generar hipótesis de correlación.

En relación con esto, Jiménez y Sánchez (2016) recopilaron diferentes investigaciones acordes con las nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que se implementan en el aula de lenguas extranjeras. A partir de estas se percibe que el enfoque de la LC, la LdC, la lingüística aplicada y la lingüística computacional han acaparado los nuevos procesos, enfoques y vertientes a la hora de hablar de una investigación asociada con el aula de ELE.

3. Metodología

En la presente tesis doctoral se desarrolla una intervención basada en el empleo de EAV. El diseño de este trabajo es de tipo experimental con cinco grupos experimentales y cinco grupos de control, recogiendo datos cualitativos y cuantitativos de las condiciones previas, simultáneas y posteriores a la intervención.

Esta investigación se llevó a cabo en tres institutos de bachillerato situados en dos ciudades de la región Västernorrland, en Suecia. Los participantes son 220 alumnos de estos tres institutos, que cursaron el nivel 3 de español durante el curso académico 2018-2019. La proporción de mujeres y hombres es de 136/84, respectivamente. Estos alumnos se encuentran repartidos en grupos según la clase a la que pertenecen, los cuales fueron asignados a la condición de control o experimental según criterios que serán explicados en el apartado 3.2.

Gracias a la revisión de los planes de estudios de la materia de lenguas extranjeras (en la educación reglada en Suecia) conocemos que, antes de acceder al nivel 3 en el instituto, los alumnos han estudiado los niveles 1 y 2 de español, repartidos entre tres o cuatro cursos académicos (según la decisión de cada escuela). Los alumnos tienen entre 15 y 16 años cuando empiezan a estudiar el primer curso en el instituto, y cuando acceden al nivel 3 sus conocimientos de español deben corresponderse con el nivel A2.1 del MCER; y cuando terminan el nivel 3, con el A2.2 del MCER. Se trata por lo tanto de alumnos con un nivel básico de español. Estos datos coinciden con la información aportada por los alumnos en los cuestionarios de *biodata*.

Este trabajo de investigación comprende las siguientes etapas, basadas en el ciclo de investigación en acción de Lewin:

- Identificación de un área problemática que se desea mejorar.
- Definición de los objetivos, identificación de los recursos necesarios y establecimiento de plazos.
- Recopilación de datos relevantes para la resolución del problema identificado.
- Análisis de los datos.
- Identificación de posibles intervenciones y su implementación.
- Evaluación de la intervención.

3.1. Sobre los materiales

Para llevar a cabo este estudio hemos empleado una serie de materiales de recogida de datos que se describirán a continuación. Estos fueron probados en una sesión con un grupo piloto, de características similares a las de los grupos participantes, con la finalidad de detectar posibles errores o carencias y solventarlos antes de entregárselos a los alumnos participantes.

- A. *Carta de presentación y autorización*: presentada a todos los participantes del estudio al inicio de este. Los alumnos cuyos padres o tutores legales no presentaron el consentimiento no han sido incluidos como participantes en este estudio.
- B. *Cuestionario de biodata sobre el perfil del informante*: diseñado con la finalidad de recolectar información sobre aspectos sociolingüísticos. Para la elaboración de este cuestionario nos basamos en el cuestionario empleado, con la misma finalidad, por el proyecto The Varieties of English for Specific Corpus dAtabase (en adelante VESPA) de la Universidad de Louvaine (anexo 1).
- C. *SILL inicial. Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje*: en este trabajo nos hemos basado en Oxford (1990), cuestionario al que accedimos gracias al trabajo de Dörnyei (2010) y empleamos una traducción propia del SILL al sueco, para la recolección de datos sobre estrategias de aprendizaje (anexo 2)
- D. *Listado de unidades léxicas (pretest)* (anexo 3): tanto los alumnos de los grupos experimentales como los de los grupos de control recibieron al inicio del estudio un listado de unidades léxicas (igual al listado con el que trabajamos durante las sesiones de entrenamiento estratégico) que tradujeron al español, con el fin de determinar el punto de partida de cada alumno en cuanto al conocimiento de dichas unidades. Esto nos permite comparar los resultados antes y tras la intervención y de los grupos entre sí, y así poder extraer conclusiones a la luz de los resultados obtenidos. Para la elaboración de estos listados nos basamos en el trabajo de Davies (2006).
- E. *Cuestionario sobre la sesión y las estrategias empleadas*: al finalizar cada sesión, los participantes del grupo experimental recibieron un cuestionario con el fin de recabar información de tipo cuantitativo (por medio de preguntas cerradas). Estas presentan alternativas de respuesta en una escala tipo Likert (del 1 al 5) y consisten en valorar la información recibida durante la sesión en cuanto a su utilidad para aprender nuevas palabras y estimar en qué grado consideran que van a volver a emplear la estrategia para aprender vocabulario en el futuro.

- F. *SILL final. Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje*: idéntico al cuestionario inicial, pero este, por el contrario, se administra al final de la intervención. El objetivo es conocer si tras la intervención se producen diferencias entre las respuestas aportadas en el primer cuestionario y en el segundo, y entre los grupos experimentales y de control. Esta información nos permite sacar conclusiones acerca del efecto de la intervención (anexo 2).
- G. *Inventario de unidades léxicas (postest)*: idéntico al pretest, pero a diferencia de este el postest ha sido administrado al final del estudio, con el objetivo de analizar las diferencias entre uno y otro y así sacar conclusiones en cuanto a la retención del vocabulario en los grupos experimentales y los grupos de control (anexo 3).

3.2. Sobre los grupos de alumnos y unidades léxicas

La distribución de los grupos en las condiciones *experimental* y *control* se llevó a cabo de forma parcialmente aleatoria. En dos de las escuelas se hizo de forma completamente aleatoria y en una se tuvo en cuenta la preferencia de los profesores responsables de los cursos (por cuestiones de tamaño de grupo y horarios). Hay que tener presente que el tiempo de dedicación a la condición experimental y a la de control difiere. La condición experimental requiere más tiempo de presentación y el cuestionario que los alumnos completan al final de cada sesión es más largo. Se procuró, asimismo, que hubiese representación de cuantos más programas posibles por cada grupo (experimental y control). Esto no fue siempre posible porque los alumnos de los distintos programas están mezclados con alumnos de otros programas. Para los programas de Ciencias Sociales y Economía logramos que hubiese representación tanto en el grupo experimental como en el grupo de control. Para los demás grupos no ha sido posible.

A continuación, presentamos una tabla con el número de alumnos en cada uno de los 10 grupos con los que hemos trabajado en este estudio. Seguimos la misma nomenclatura que la empleada en las tablas de Excel descritas más arriba.

Tabla 2 Número de alumnos en cada uno de los grupos

GIE	22
GIC	23
GIIE	22
GIIC	18
GIIE	21
GIIC	23
GIVE	23
GIVC	18
GVE	27
GVC	23

En el estudio participan alumnos que estudian en cinco programas distintos: Economía, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Estéticas y Técnicas. En la siguiente tabla se muestra el total de alumnos por programa (total 220):

Tabla 3 Número de estudiantes según programa académico

Técnicas	23 (en un solo grupo)
Ciencias Naturales	$21+9+15=45$ (repartidos en tres grupos)
Ciencias Sociales	$13+9+6+19=47$ (repartidos en cuatro grupos)
Economía	$17+9+19+24+6+27=102$ (repartidos en seis grupos)
Estéticas	3 (en un solo grupo)

Tabla 4 Alumnos por programa en el grupo experimental (total 114)

Técnicas	23 (en un solo grupo)
Ciencias Naturales	15+9+21=45 (en tres grupos)
Ciencias Sociales	13 (en un solo grupo)
Economía	6+27=33 (en dos grupos)
Estéticas	0 (en ningún grupo)

Tabla 5 Alumnos por programa en el grupo de control (total 106)

Técnicas	0
Ciencias Naturales	0
Ciencias Sociales	19+9+6=34
Economía	17+9+19+24=69
Estéticas	3

Tanto los grupos experimentales como los grupos de control recibieron el mismo listado de unidades léxicas que debían memorizar en cada una de las sesiones. Consistía en un total de 100 unidades léxicas en español con su traducción al sueco repartidas en seis sesiones (entre 15 y 20 palabras por sesión). En cada sesión, y tras la memorización de las unidades léxicas correspondientes, los alumnos recibieron dos tests. El primero con las palabras en sueco para ser traducidas al español y, tras ser recogido este, el segundo con las palabras en español para ser traducidas al sueco. Las unidades léxicas de los listados fueron agrupadas por categorías de palabras con el fin de poder incluir en las sesiones con los grupos experimentales información gramatical sobre forma y función (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios) y por temáticas: profesiones (sesión I), sustantivos cognados (sesión II), adjetivos con ser y estar (sesión III), adjetivos de sentimientos (sesión IV), verbos de movimiento (sesión V) y adverbios (sesión VI), basándonos en las listas temáticas del vocabulario incluidos en Davies (2006) y teniendo en consideración criterios de frecuencia. Esto ha sido posible gracias a que el diccionario de Davies otorga a las unidades léxicas marcadores de frecuencia.

Nos interesaba que las palabras no fuesen ni demasiado frecuentes, para que los alumnos no las conociesen, ni demasiado poco frecuentes, porque los alumnos tenían un nivel básico de español y, además de poder llevar a cabo nuestro estudio, también queríamos contribuir con un léxico que a los alumnos les pudiese resultar útil en sus cursos de español.

Se procuró encontrar un equilibrio entre estos dos criterios con el objetivo de que los alumnos no conociesen las palabras y, al mismo tiempo, les resultase lo más útil posible aprenderlas. A los grupos de control les pedimos que aprendiesen las palabras en un tiempo determinado, sin presentación previa. A los grupos experimentales les ofrecimos una presentación en cada sesión, de acuerdo con el programa de entrenamiento estratégico que diseñamos para este propósito. Y a continuación les dimos un tiempo determinado (el mismo que al grupo de control) para que aprendiesen las palabras.

Para decidir qué bloque de palabras sería aprendido se usó el criterio de adecuación. Los sustantivos de profesiones los tratamos a través de técnicas de mnemotecnia y para la estrategia de formación de palabras empleamos sustantivos cognados. Las redes semánticas las trabajamos con combinaciones de adjetivos con *ser* y *estar* y los adjetivos de sentimientos a partir de construcciones de frases con conexión a las propias vivencias y sentimientos. Los verbos de movimiento nos parecieron adecuados para ser aprendidos con ayuda de imágenes a través de Quizlet y consideramos que los adverbios serían mejor memorizados con ayuda de un contexto textual y, por lo tanto, estos se trataron a través de la estrategia de uso de diccionario, concretamente a través del uso de la herramienta digital *Linguee*.

Los encuentros con los grupos se extendieron durante el curso académico 2018-2019. Las sesiones de entrenamiento estratégico se impartieron cada tres semanas en el caso de los grupos GIIE, GIIC, GIIE, GIIC, GIVE, GIVC, GVE, GVC. Con los grupos GIE y GIC, cada dos semanas. Esta diferencia se debió a las necesidades temporales en cada escuela, ya que los ocho primeros grupos estudiaban en un curso que se extendía durante 9 meses y los dos últimos en un curso que duraba 5 meses.

3.3. Sobre el programa de entrenamiento estratégico (inspirado en Oxford, 2017). Elección de SILL.

Para diseñar el programa de entrenamiento estratégico que impartimos en los grupos experimentales nos basamos en la clasificación de Oxford (2017) de EAV. Motivamos la elección de esta clasificación por criterios de relevancia y coherencia. Relevancia porque las estrategias propuestas por Oxford abordan diferentes aspectos del aprendizaje de vocabulario,

como la repetición, la organización, la contextualización y la asociación, que proporcionan a los estudiantes un conjunto completo de herramientas para adquirir, retener y utilizar palabras de manera efectiva. Y coherencia debido a que Oxford es también autora del inventario SILL, que será empleado en esta investigación como herramienta central en el abordaje de la RQ1. SILL se basa originalmente en las estrategias propuestas por Oxford, por lo tanto la elección de la clasificación de estrategias de Oxford para este trabajo pareció la más idónea.

Para esta investigación hemos adaptado este listado a las necesidades temporales del estudio, pues contábamos con un número de sesiones con los grupos inferior al número de estrategias. Para resolver esta cuestión, hemos decidido reorganizar las estrategias y combinarlas. Este es el listado de estrategias de Oxford (2017):

1. *Intentionally Creating Associations*: consiste en la codificación de las unidades léxicas objeto de estudio por asociación.
2. *Sentence-Production strategy*: esta estrategia implica que en el alumno activamente emplee la unidad léxica que desea aprender en frases de creación propia y con sentido completo.
3. *Dictionary Use Strategies*: acudir al diccionario para ampliar la comprensión del léxico y con ello mejorar su retención en la memoria.
4. *Contextual Guessing Strategy*: deducir el significado de una unidad léxica a partir de su contexto de uso.
5. *Rote Repetition Strategies*: repetir de forma oral, escrita y/o mental el léxico que deseamos retener.
6. *Mnemonic Strategies*: emplear técnicas mentales para relacionar el léxico que deseamos retener con algún elemento ya conocido.
7. *Word-Formation Strategies*: consiste en desgranar las unidades léxicas, separando los afijos y otros componentes para entender mejor el significado y de esta forma apoyar la retención.
8. *Semantic Network Strategies*: supone presentar las relaciones entre el elemento léxico objeto de estudio y otros afines, resaltando sus interconexiones para facilitar la retención.

Y esta es la forma en la que las estrategias han sido organizadas para adaptarlas a la intervención:

Sesión I: Asociaciones creadas de manera intencional, mnemotecnica y repetición.

Sesión II: Formación de palabras y cognados.

Sesión III: Redes semánticas y deducción por contexto.

Sesión IV: Redes semánticas y construcción de frases

Pase V: Repetición y glosario digital (Quizlet)

Pase VI: Uso de un diccionario digital (Linguee)

A continuación, describiremos cada una de las sesiones:

3.4. Descripción de las seis sesiones

Sesión I: Asociaciones creadas de manera intencional, mnemotecnia y repetición

Listado de palabras: 18 sustantivos (profesiones)

En esta sesión mostramos a los alumnos dos videos educativos sobre técnicas de memoria producidos por la cadena de radio educativa Utbildnings Radion¹³. El primer video trata sobre la técnica de asociación en el aprendizaje del vocabulario. El segundo sobre la importancia de la repetición en el aprendizaje. Después de ver los videos les pedimos a los alumnos que comentasen el contenido de estos con un compañero. Seguidamente, les propusimos crear una asociación para aprender una palabra elegida por ellos y, delante del grupo, algunos alumnos expusieron sus ejemplos. Hablamos de la categoría de palabras sustantivos, pidiéndoles a los alumnos que aportasen ejemplos, y diferenciándolas de otras categorías como verbos, adjetivos y adverbios.

Entre algunos de los ejemplos de asociaciones que propusieron los alumnos están relacionar la palabra “obrero” con una conocida marca de galletas e imaginar a un trabajador de la construcción comiendo estas galletas en su descanso. Para recordar la palabra maestro, algunos alumnos la relacionaron con la palabra “master”, argumentando que sus maestros son “master” en la asignatura que imparten. Estas conexiones mentales o asociaciones pueden resultar una forma eficaz de recuperar una palabra de la memoria, ya que conectamos algo nuevo (la palabra que queremos aprender: obrero, maestro) a algo ya conocido (“obrero”, “master”). A continuación, les entregamos el listado de unidades léxicas correspondiente a la sesión I y les pedimos que trataran de aprender las palabras poniendo en práctica las estrategias aprendidas. Los alumnos contaron con 18 minutos para realizar la tarea.

¹³ Empresa pública de radio y televisión sueca, dedicada a producir, difundir y realizar programas de servicio educacional.

Sesión II: Formación de palabras y cognados

Listado de palabras: 20 sustantivos (sustantivos cognados)

En esta sesión los alumnos recibieron una presentación sobre el concepto de cognados y sobre la importancia de fijarse en los finales de las palabras cognadas, con el fin de encontrar patrones y similitudes. Juntos analizamos palabras cognadas, empleando el sueco y el inglés como referencia, y los alumnos aportaron ejemplos y tradujeron palabras basándose en los sufijos de los ejemplos. Algunas de las palabras que tradujeron fueron las siguientes: *dirección*, *novedad*, *concertista*, entre otras; palabras distintas de las que se presentan en el listado de esta sesión, pero con los mismos sufijos.

Finalizada la presentación, los alumnos recibieron el listado de unidades léxicas correspondiente a esta sesión y se les motivó a tomar en consideración lo expuesto en la presentación de cara a memorizar el glosario. Dispusieron de 20 minutos para realizar la tarea.

Sesión III: Redes semánticas y deducción por contexto

Listado de palabras: 17 adjetivos con *ser* y *estar*

Esta sesión comienza con una introducción de los verbos *ser* y *estar*, y su traducción al sueco, haciendo conscientes a los alumnos de que un mismo verbo en sueco (y en inglés) tiene dos posibles equivalencias en español. Se preguntó a los alumnos si estaban familiarizados con esta diferenciación y la mayor parte lo estaban. Algunos incluso aportaron algunas de las reglas de uso que habían aprendido. También trabajamos con la categoría *adjetivo*, diferenciándola de otras categorías de palabras como *sustantivos* y *verbos*. Seguidamente pusimos ejemplos de algunos adjetivos que, según se combinaran con el verbo *ser* o con el verbo *estar*, cambiaban de significado, como “Saca buenas notas en la escuela porque es una chica lista”, “Todavía no estoy listo, necesito cinco minutos más”, “Me ha ayudado a subir las escaleras. Es muy atento”, “Está muy atento en clase y escucha con atención”. Seguidamente mostramos algunos fragmentos de un vídeo formativo que ilustra estas diferencias con imágenes y ejemplos.

Tras la presentación, los alumnos recibieron el listado de unidades léxicas correspondiente a la sesión, para ser aprendido en 17 minutos. En el listado, los adjetivos estaban ordenados de acuerdo con su positividad o negatividad, comenzando por los adjetivos negativos y finalizando con los positivos.

Sesión IV: Redes semánticas y construcción de frases

Listado de palabras: 15 adjetivos de sentimientos

En esta sesión los participantes recibieron una explicación sobre la importancia de trabajar activamente con el vocabulario a través de la construcción de frases. Recordamos, asimismo, la categoría de palabra *adjetivo*, abordada en la sesión anterior. También les propusimos crear frases en las que conectaran la palabra que querían aprender con vivencias, sentimientos y emociones personales. Aportar un valor emocional y contextualizado a una palabra puede llevar a que la aprendamos mejor. Aportamos ejemplos con adjetivos no incluidos en el listado y los alumnos trabajaron en parejas, aportando ejemplos propios. Trabajamos con el modelo de frase “Yo me siento (adjetivo de sentimientos, por ejemplo, *alegre*) cuando (contexto con información personal, por ejemplo, *voy en bicicleta*)”. A continuación, los alumnos recibieron el listado de palabras correspondiente a la sesión y dispusieron de 15 minutos para trabajar.

Sesión V: Repetición y glosario digital (Quizlet)

Listado de palabras: 15 verbos de movimiento.

En esta sesión recordamos la importancia de la repetición en el aprendizaje del vocabulario y presentamos a los alumnos los glosarios digitales, en concreto la herramienta Quizlet. En esta herramienta habíamos creado el glosario “15 verbos de movimiento” y facilitamos a los alumnos el enlace para que trabajasen con las palabras. El glosario presenta tarjetas digitales (*digital flashcards*) en las que en una cara se encuentra el verbo escrito en español y en la otra cara la traducción a sueco acompañada de una imagen. Para acceder de una cara a otra de las tarjetas solamente hay que dar clic en una de ellas. Asimismo, presentamos la categoría de palabra *verbo*, diferenciándola de las categorías de palabras presentadas en las sesiones anteriores.

Los alumnos dispusieron de 15 minutos para memorizar los verbos de movimiento.

Sesión VI: Uso de un diccionario digital (Linguee)

Listado de palabras: 15 adverbios.

En la última sesión trabajamos con adverbios y la estrategia de uso del diccionario, presentando a los alumnos la categoría de palabra adverbio, su terminación en “*-mente*” y su diferenciación con otras clases de palabras. Como herramienta trabajamos con el diccionario digital Linguee, en su versión en línea para realizar la presentación. Primeramente, hicimos una

presentación para todo el grupo de la herramienta y sus posibilidades, con ejemplos de búsquedas.

Seguidamente, pedimos a los alumnos que descargasen la aplicación y en papel les entregamos la lista de los adverbios que debían buscar y aprender (acompañados de su traducción a sueco). Los alumnos buscaban los adverbios en Linguee, obteniendo así traducciones al inglés y ejemplos de uso de estas palabras en textos escritos en español (también con su traducción al inglés). Los alumnos contaron con 15 minutos para realizar la tarea.

Los datos recogidos en este trabajo de investigación han sido analizados con la ayuda del analizador estadístico Statistical Package for the Social Sciences (en adelante SPSS) versión 25. Se trata de un programa estadístico usado habitualmente en la rama de las ciencias sociales, capaz de trabajar con amplias bases de datos.

A continuación, se detallará lo relativo al procedimiento de la investigación. Una vez obtenida toda la información con ayuda de los materiales de recogida de datos, en formato analógico, la primera acción llevada a cabo fue almacenarlos en formato digital. Esta tarea varió en función de las características de los datos recogidos. Los cuestionarios de *biodata* fueron revisados con la finalidad de extraer datos sociolingüísticos relevantes. Esta revisión nos permitió comprobar que ninguno de los informantes tuviese el español como lengua materna. Estos datos han sido almacenados en el formato original (en papel).

3.5. Tratamiento de los datos SILL

Para analizar los cuestionarios SILL se llevó a cabo, primeramente, un recuento de los cuestionarios que habíamos recogido en cada grupo. Seguidamente, se revisaron las respuestas dadas por los alumnos en cada uno de los cuestionarios y se examinaron los cálculos numéricos por cada una de las partes del cuestionario (las seis partes A-F y el total).

Los datos numéricos de sumas y medias se anotaron en el propio cuestionario. Una vez hecho esto, se crearon tablas en Excel, organizadas por grupos (grupos experimentales y de control) y en cada grupo por alumnos, en distintas filas (codificados según un sistema de siglas y números), para poder anotar los datos numéricos, tanto de los resultados del pretest como del postest. El sistema de siglas y números que empleamos da la letra *G* a cada grupo y un número en cifras romanas que se corresponde con los distintos grupos con los que trabajamos (I-V), dependiendo de la escuela y el profesor, seguidos de *E* o *C*, dependiendo de si el grupo es experimental (E) o control (C).

En la tabla, para indicar si los datos correspondían al pretest o al postest escribimos *Pre* (para pretest) y *Post* (para el postest) seguido de la letra correspondiente, según la parte del cuestionario a la que correspondan los datos A-F y *Total* para la suma. El nombre del alumno fue archivado inicialmente en las tablas de Excel y anonimizado a través de la codificación, en la que a cada alumno le corresponden unas siglas para identificar el grupo al que pertenecen y un número que lo distingue de los demás participantes del mismo grupo. En la siguiente tabla se expone esta codificación:

Tabla 6 Codificación para identificar los grupos de alumnos

Nombre	Código	Pre A	Pre B	Pre C	Pre D	Pre E	Pre F	Total	Post A	Post B	Post C	Post D	Post E	Post F	Total
	Código														
	GIE_01														
	GIE_02														
	GIE_03														
	GIE_04														
	GIE_05														
	GIE_06														
	GIE_07														
	GIE_08														
	GIE_09														
	GIE_10														

Estas tablas completadas con la información de los cuestionarios SILL fueron enviadas al Servei de Tecnologia Lingüística (en adelante SteL) , de la Universitat de Barcelona, para el cálculo de la estadística descriptiva a través del programa estadístico SPSS. Una vez analizadas estas tablas recibimos un informe con los resultados de las pruebas de normalidad e información sobre la comparación de resultados entre los datos preexperimentales o postexperimentales y de resultados entre los grupos de control y experimentales. La información contenida en este informe se encuentra integrada en esta tesis en el apartado de análisis de datos.

En cuanto a las pruebas de palabras aprendidas por los alumnos, el proceso consistió en hacer un recuento del número de cuestionarios recogidos por grupos y sesiones y, seguidamente, corregir cada una de las pruebas de palabras, decidiendo si la traducción (de español a sueco, y de sueco a español) era la correcta. Para cada respuesta correcta dimos un punto. En el propio cuestionario, a mano, anotamos el número de puntos o palabras correctas para cada cuestionario. Una vez hecho esto, creamos tablas de Excel, organizadas por grupos

(grupos experimentales y de control), por sesiones (seis sesiones, más una de pretest y otra de posttest; ocho en total) y por la dirección de la traducción (español-sueco o sueco-español) y anotamos el número de palabras correctas por filas y columnas. Estas tablas fueron, asimismo, enviadas al (SteL) y una vez analizadas recibimos un informe de estadística descriptiva (Informe palabras) con información sobre la comparación entre los resultados de los grupos experimentales y de control.

4. Análisis y resultado de los datos

En este apartado presentamos el material obtenido a través de los instrumentos de recogida de datos, con la finalidad de responder a las preguntas de investigación y esclarecer las hipótesis.

4.1. Datos SILL

Los datos que presentamos a continuación se corresponden con la PII planteada en este estudio: *¿Existen diferencias significativas entre los grupos experimentales y los de control en la puntuación obtenida en el test SILL por los participantes en la condición posterior a la intervención?* Se trata de datos cuantitativos de tipo estadístico, procesados con SPSS. A continuación exponemos las pruebas estadísticas que empleamos para interpretarlos:

- La prueba *U de Mann-Whitney*: técnica estadística que se utiliza cuando los datos a analizar no cumplen ciertos requisitos para ser evaluados a través de una prueba paramétrica.
- La prueba *Kolmogorov-Smirnov* permite verificar si las puntuaciones de la muestra siguen o no una distribución normal.
- Prueba *T*: herramienta para evaluar las medias de uno o dos grupos mediante pruebas de hipótesis.
- Prueba *H de Kruskal Wallis*: se utiliza en la estadística para corroborar si un conjunto de datos proviene o no de la misma población.
- Prueba de *rangos con signo de Wilcoxon*: prueba no paramétrica para comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas. Se utiliza como alternativa a la prueba T de Student cuando no se puede suponer la normalidad de dichas muestras.
- La prueba *análisis de la Varianza (ANOVA)* es una fórmula estadística que se utiliza para comparar las varianzas entre las medias (o el promedio) de diferentes grupos.

A continuación detallamos los resultados, que serán presentados en secciones distribuidas según el tipo de comparación que se establezca entre los grupos, las condiciones y las características de las muestras.

Comparación de los grupos experimentales y de control en la condición preexperimental. Muestras independientes.

El término *muestras independientes* indica que los valores que se comparan entre sí pertenecen a grupos de individuos distintos. Se trata de determinar si se producen diferencias que puedan ser atribuibles a la intervención. Para ello, en primer lugar, debemos comprobar si los valores de las variables presentan diferencias significativas entre los grupos experimentales y los grupos de control antes de la intervención. Si existen diferencias significativas previas a la intervención, no podremos establecer si las eventuales diferencias posteriores a la intervención pueden estar relacionadas con esta.

Antes de realizar las pruebas que nos permitan responder a esta pregunta, debemos determinar si los datos en las muestras se ajustan a una distribución normal, tanto para el grupo experimental como para el grupo de control, y para cada una de las partes del cuestionario A-F. Para este propósito se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar si se verifica la hipótesis de normalidad, prueba de significación estadística para verificar si los datos de la muestra proceden de una distribución normal.

Tabla 7 Distribución normal de los datos

	GRUPO	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
PRE_A	EXPERIMENTAL	,078	101	,141
	CONTROL	,090	98	,049
PRE_B	EXPERIMENTAL	,072	101	,200*
	CONTROL	,092	98	,039
PRE_C	EXPERIMENTAL	,118	101	,001
	CONTROL	,092	98	,039
PRE_D	EXPERIMENTAL	,082	101	,093
	CONTROL	,087	98	,063
PRE_E	EXPERIMENTAL	,120	101	,001
	CONTROL	,091	98	,046
PRE_F	EXPERIMENTAL	,095	101	,024
	CONTROL	,098	98	,021
PRE_TOTA	EXPERIMENTAL	,042	101	,200*
L	CONTROL	,055	98	,200*

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

En la tabla podemos observar que para los datos del grupo experimental (n=101), donde n representa la población o número de participantes (101), las pruebas de significación ($p < 0.05$) indican que no se ajustan a la normalidad los valores de las variables PRE_C, PRE_E y PRE_F, ya que estos valores son inferiores a 0.05 (en el caso de PRE_C $< .01$). Estos grupos, por lo tanto, no siguen una distribución normal. Esto significa que, con respecto a los grupos de control (n=98), las pruebas de significación ($p < 0.05$) indican que no se ajustan a la normalidad los valores de las variables PRE_B, PRE_E Y PRE_F, ya que estos valores son inferiores a 0.05. Estos grupos, por lo tanto, no siguen una distribución normal.

Determinar si las muestras siguen o no una distribución normal nos permite decidir qué tipo de pruebas utilizar (paramétricas o no paramétricas) para comparar los datos de las muestras. Para los pares de datos en los que ambos elementos (experimental y control) siguen una distribución normal se aplicará la prueba T para muestras independientes. En el resto de los casos, con pares de datos en los cuales uno o ninguno de los elementos se ajusta a la normalidad, se aplicará el test Mann-Whitney.

Así pues, y de acuerdo con los datos presentados en la tabla, realizaremos una prueba T a las parejas PRE_D y PRE_TOTAL:

Tabla 8 Estadística de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
PRE_D	EXPERIMENTAL	101	2,6051	,60190	,05989
	CONTROL	98	2,6347	,65912	,06658
PRE_TOTA	EXPERIMENTAL	101	2,6533	,40376	,04018
L	CONTROL	98	2,5788	,46417	,04689

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Tabla 9 Prueba de muestras independientes

		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
PRE_D	Se asumen varianzas iguales	,504	,479	-,330	197	,741	-,02955	,08943	-,20591	,14682
PRE_TOTAL	Se asumen varianzas iguales	1,528	,218	1,209	197	,228	,07449	,06162	-,04702	,19600

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

La prueba T para muestras independientes nos permite establecer que los valores de las variables del grupo PRE_D CONTROL no muestran ninguna diferencia significativa respecto a los del grupo PRE_D EXPERIMENTAL. Como se observa en la tabla, el resultado del valor t tiene una significación estadística $p > 0.05$, que no permite establecer diferencias entre grupos.

Los mismo ocurre con los valores de las variables del grupo PRE_TOTAL CONTROL, que no muestran ninguna diferencia significativa respecto a los del grupo PRE_TOTAL EXPERIMENTAL ($p < 0.05$).

Para las parejas PRE_A, PRE_B, PRE_C, PRE_E y PRE_F, que no siguen una distribución normal, aplicamos el test Mann-Whitney. En la siguiente tabla mostramos las estadísticas de grupo:

Tabla 10 Estadística del grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación	Desviación Error promedio
PRE_A	EXPERIMENTAL	101	2,4694	,50614	,05036
	CONTROL	98	2,3696	,47165	,04764
PRE_B	EXPERIMENTAL	101	2,7008	,47791	,04755
	CONTROL	98	2,6122	,53008	,05355
PRE_C	EXPERIMENTAL	101	2,7867	,53896	,05363
	CONTROL	98	2,7395	,68745	,06944
PRE_E	EXPERIMENTAL	101	2,4907	,62487	,06218
	CONTROL	98	2,4168	,60726	,06134
PRE_F	EXPERIMENTAL	101	2,9178	,68667	,06833
	CONTROL	98	2,7310	,75671	,07644

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Tabla 11 Resumen de prueba hipótesis

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de PRE_A es la misma entre las categorías de GRUPO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,187	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de PRE_B es la misma entre las categorías de GRUPO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,260	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de PRE_C es la misma entre las categorías de GRUPO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,552	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de PRE_E es la misma entre las categorías de GRUPO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,528	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de PRE_F es la misma entre las categorías de GRUPO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,151	Retener la hipótesis nula.
Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,05.				

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

La tabla Mann Whitney nos muestra que para las parejas PRE_A, PRE_B, PRE_C, PRE_E y PRE_F no existen diferencias significativas entre los grupos, puesto que, en todos los casos, el valor p obtenido es superior a 0.05.

A través de las pruebas efectuadas (para muestras independientes) y a la luz de los resultados obtenidos hemos podido comprobar que no existen diferencias significativas entre los grupos experimental y control en la condición preexperimental (previa a la intervención) en las respuestas que los participantes dan a las preguntas en el test SILL, en ninguno de los apartados del cuestionario.

4.1.1. Comparación de los grupos experimentales y de control en la condición postexperimental. Muestras independientes

A continuación, realizaremos la misma batería de pruebas a los resultados del test SILL en la condición postexperimental, cuando los alumnos de los grupos experimentales ya habían participado en el programa de entrenamiento estratégico. Al igual que con los datos relativos a la condición preexperimental, primeramente, realizaremos una prueba de normalidad.

Tabla 12 Prueba de normalidad

	GRUPO	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
POST_A	EXPERIMENTAL	,115	81	,010
	CONTROL	,095	77	,085
POST_B	EXPERIMENTAL	,074	81	,200*
	CONTROL	,086	77	,200*
POST_C	EXPERIMENTAL	,082	81	,200*
	CONTROL	,126	77	,004
POST_D	EXPERIMENTAL	,087	81	,200*
	CONTROL	,060	77	,200*
POST_E	EXPERIMENTAL	,091	81	,096
	CONTROL	,093	77	,100
POST_F	EXPERIMENTAL	,091	81	,097
	CONTROL	,070	77	,200*
POST_TOTAL	EXPERIMENTAL	,066	81	,200*
	CONTROL	,077	77	,200*

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Esto significa que para los datos del grupo experimental (n=81) las pruebas de significación ($p < 0.05$) indican que no se ajustan a la normalidad los valores de la variable POST_A.

Con respecto a los grupos de control, (n=77) las pruebas de significación ($p < 0.05$) indican que no se ajustan a la normalidad los valores de la variable POST_C.

En las parejas POST_B, POST_E, POST_F y POST_TOTAL ambos elementos se ajustan a la normalidad, por lo tanto, aplicamos la prueba T para muestras independientes:

Tabla 13 Estadísticas de grupo

	GRUPO	N	Media	Desv. Desviación	Desv. promedio	Error
POST_B	EXPERIMENTAL	81	3,0196	,48082	,05342	
	CONTROL	77	2,7932	,68766	,07837	
POST_D	EXPERIMENTAL	81	2,7768	,72822	,08091	
	CONTROL	77	2,7419	,69962	,07973	
POST_E	EXPERIMENTAL	81	2,5614	,62866	,06985	
	CONTROL	77	2,5305	,64671	,07370	
POST_F	EXPERIMENTAL	81	2,9074	,61630	,06848	
	CONTROL	77	2,8790	,77967	,08885	
POST_TOTAL	EXPERIMENTAL	81	2,8472	,43554	,04839	
	CONTROL	77	2,7369	,52035	,05930	

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Tabla 14 Prueba de muestras independientes

		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
POST_B	Se asumen varianzas iguales	8,380	,004	2,408	156	,017	,22638	,09402	,04067	,41210
	No se asumen varianzas iguales			2,387	135,296	,018	,22638	,09484	,03881	,41395
POST_D	Se asumen varianzas iguales	,034	,854	,306	156	,760	,03484	,11371	-,18977	,25945
	No se asumen varianzas iguales			,307	155,981	,759	,03484	,11359	-,18954	,25922
POST_E	Se asumen varianzas iguales	,037	,848	,304	156	,762	,03084	,10147	-,16959	,23127
	No se asumen varianzas iguales			,304	155,026	,762	,03084	,10154	-,16975	,23142
POST_F	Se asumen varianzas iguales	3,429	,066	,255	156	,799	,02845	,11152	-,19184	,24873
	No se asumen varianzas iguales			,254	144,625	,800	,02845	,11218	-,19327	,25017
POST_TOTAL	Se asumen varianzas iguales	1,979	,161	1,447	156	,150	,11028	,07620	-,04023	,26079
	No se asumen varianzas iguales			1,441	148,406	,152	,11028	,07654	-,04097	,26153

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

La prueba T para muestras independientes nos permite establecer que los valores de las variables del grupo POST_B CONTROL presentan diferencias significativas respecto a los del grupo POST_B EXPERIMENTAL ($p < 0.05$).

Los valores de las variables CONTROL del resto de grupos no muestran ninguna diferencia significativa respecto a las variables EXPERIMENTAL de sus respectivos grupos ($p > 0.05$). Para las parejas POST_A Y POST_C que no siguen una distribución normal aplicamos el test Mann-Whitney:

Tabla 15 Estadísticas del grupo

	GRUPO	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
POST_A	EXPERIMENTAL	81	2,6923	,52800	,05867
	CONTROL	77	2,5731	,51121	,05826
POST_C	EXPERIMENTAL	81	3,0079	,57438	,06382
	CONTROL	77	2,8877	,64355	,07334

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Tabla 16 Resumen de prueba de hipótesis

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de POST_A es la misma entre las categorías de GRUPO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,133	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de POST_C es la misma entre las categorías de GRUPO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,189	Retener la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,05.

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

La prueba Mann Whitney nos permite afirmar que no existen diferencias significativas ($p > 0.05$) entre las variables EXPERIMENTAL Y CONTROL en ninguno de los dos grupos.

4.1.2. Interpretación de los resultados para muestras independientes

A través de las pruebas efectuadas (para muestras independientes) y a la luz de los resultados obtenidos, hemos podido comprobar que existen diferencias significativas entre los grupos experimental y control en la pareja POST_B en la condición postexperimental (posterior a la intervención) en el test SILL.

Como hemos señalado en el apartado anterior, en la condición previa a la intervención no se encontraron diferencias entre los grupos experimental y control en ninguno de los apartados del cuestionario SILL. En la condición postexperimental, sin embargo, sí encontramos diferencias significativas en el apartado B.

Tal y como explicamos en el marco teórico de este trabajo, el cuestionario SILL consiste en una serie de preguntas encaminadas a determinar qué estrategias emplean los estudiantes cuando aprenden una lengua. SILL está dividido en bloques y la sección B de este cuestionario incluye las preguntas de temática *uso de los procesos mentales*.

Dada la diferencia significativa entre las respuestas de los grupos en la sección B del cuestionario, tras la intervención, y habiendo descrito la temática de dicha sección podemos inferir que la intervención basada en el entrenamiento estratégico ha podido influir en el empleo de estrategias cognitivas por parte de los participantes del grupo experimental.

4.1.3. Interpretación de los resultados con base en la pregunta de investigación e hipótesis correspondiente

Por lo tanto, de acuerdo con los resultados obtenidos a través del análisis de los datos de las muestras independientes (control versus experimental) la respuesta a la primera pregunta de investigación de este estudio “*¿Existen diferencias significativas entre los grupos experimentales y los de control en la puntuación obtenida en el test SILL por los participantes en la condición posterior a la intervención?*”, sería que tales diferencias sí existen, concretamente, para la sesión B del cuestionario, referida a procesos cognitivos.

A la luz de estos resultados confirmamos, asimismo, la primera hipótesis de este trabajo: *el empleo de estrategias de aprendizaje de léxico influye en la forma en la que los participantes del estudio responden a las preguntas del cuestionario SILL relacionadas con el aprendizaje de idiomas.*

4.1.4. Comparación de los grupos experimentales y de control en las condiciones pre- y postexperimentales. Muestras emparejadas

El término *muestras emparejadas o relacionadas* indica que los valores que se comparan entre sí pertenecen a los mismos individuos (en distintos momentos o condiciones).

A continuación, analizaremos los grupos por subconjuntos de datos y por muestras emparejadas, es decir, se trata ahora de comparar los resultados de los mismos grupos de alumnos en la condición pre- y en la condición post-, comenzando por la verificación de la normalidad de las muestras:

Tabla 17 Comparación de los mismos resultados

	GRUPO	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
PRE_A	EXPERIMENTAL	,077	75	,200*
	CONTROL	,102	72	,061
PRE_B	EXPERIMENTAL	,079	75	,200*
	CONTROL	,108	72	,038
PRE_C	EXPERIMENTAL	,122	75	,008
	CONTROL	,112	72	,025
PRE_D	EXPERIMENTAL	,083	75	,200*
	CONTROL	,087	72	,200*
PRE_E	EXPERIMENTAL	,131	75	,003
	CONTROL	,108	72	,038
PRE_F	EXPERIMENTAL	,074	75	,200*
	CONTROL	,107	72	,038
PRE_TOTAL	EXPERIMENTAL	,056	75	,200*
	CONTROL	,046	72	,200*
POST_A	EXPERIMENTAL	,112	75	,020
	CONTROL	,099	72	,076
POST_B	EXPERIMENTAL	,080	75	,200*
	CONTROL	,079	72	,200*
POST_C	EXPERIMENTAL	,088	75	,200*
	CONTROL	,131	72	,004
POST_D	EXPERIMENTAL	,088	75	,200*
	CONTROL	,060	72	,200*
POST_E	EXPERIMENTAL	,093	75	,180

	CONTROL	,108	72	,036
POST_F	EXPERIMENTAL	,089	75	,200*
	CONTROL	,071	72	,200*
POST_TOTAL	EXPERIMENTAL	,074	75	,200*
	CONTROL	,521	72	,000

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Experimental: Para los datos del grupo experimental (n=75) las pruebas de significación ($p < 0.05$) indican que no se ajustan a la normalidad los valores de las variables PRE_C, PRE_E Y POST_A.

Control: Para los datos del grupo control (n=72) las pruebas de significación ($p < 0.05$) indican que no se ajustan a la normalidad los valores de las variables PRE_B, PRE_C, PRE_E, PRE_F, POST_C y POST_E.

Por lo tanto, esto significa que para las parejas EXPERIMENTAL PRE_ y POST_ B, D, F y TOTAL se aplicará la prueba T para muestras relacionadas. En el resto de los casos, con pares de datos en los cuales uno o ningún elemento se ajustan a la normalidad, se determinará esta relación mediante el test de Wilcoxon.

Para las parejas CONTROL PRE_ y POST_ A, D y TOTAL se aplicará la prueba T para muestras relacionadas. En el resto de los casos, con pares de datos en los cuales uno o ningún elemento se ajusta a la normalidad, se determinará esta relación mediante el test de Wilcoxon.

Tabla 18 Prueba T en el grupo experimental - Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	PRE_B	2,7197	75	,49110	,05671
	POST_B	3,0344	75	,48580	,05610
Par 2	PRE_D	2,6089	75	,64216	,07415
	POST_D	2,7871	75	,75078	,08669
Par 3	PRE_F	2,9715	75	,69991	,08082
	POST_F	2,9133	75	,61952	,07154
Par 4	PRE_TOTAL	2,6616	75	,41944	,04843
	POST_TOTAL	2,8560	75	,44727	,05165

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Tabla 19 Prueba de muestras emparejadas

El término muestras emparejadas (PS) indica que comparamos datos correlacionados o emparejados provenientes de la misma muestra o grupo, observados en dos condiciones diferentes y el término muestras independientes (IS) indica que las muestras se recolectan por separado.

	Diferencias emparejadas						t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
				Inferior	Superior				
PRE_B - POST_B	-,31467	,47994	,05542	-,42509	-,20424	-5,678	74	,000	
PRE_D - POST_D	-,17813	,60456	,06981	-,31723	-,03904	-2,552	74	,013	
PRE_F - POST_F	,05813	,67083	,07746	-,09621	,21248	,750	74	,455	
PRE_TOTAL - POST_TOTAL	-,19440	,40017	,04621	-,28647	-,10233	-4,207	74	,000	

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

PRE_B – POST_B: Los valores de las variables del grupo PRE_B son significativamente más bajos que los del grupo POST_B ($t_{(74)} = -5,678$; $p < 0.001$). Los valores de las variables del grupo PRE_D son significativamente más bajos que los del grupo POST_D ($t_{(74)} = -2,552$; $p < 0.05$).

PRE_F – POST_F: Los valores de las variables del grupo PRE_F no muestran ninguna diferencia significativa respecto a los del grupo POST_F ($t_{(74)} = 0,750$; $p > 0.05$).

PRE_TOTAL – POST_TOTAL: Los valores de las variables del grupo PRE_TOTAL son significativamente más bajos que los del grupo POST_TOTAL ($t_{(74)} = -4,207$; $p < 0.001$).

Tabla 20 Pruebas NPar - Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
PRE_C	101	2,7867	,53896	1,67	4,33
PRE_E	101	2,4907	,62487	1,00	4,17
PRE_A	101	2,4694	,50614	1,22	3,67
POST_C	81	3,0079	,57438	1,67	4,83
POST_E	81	2,5614	,62866	1,00	4,17
POST_A	81	2,6923	,52800	1,44	4,00

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Tabla 21 Prueba Wilcoxon en el grupo experimental - Estadísticos de prueba

	POST_C - PRE_C	POST_E - PRE_E	POST_A - PRE_A
Z	-3,077 ^b	-1,562 ^b	-3,357 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,002	,118	,001

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

PRE_A – POST_A: Los valores de las variables del grupo PRE_A son significativamente más bajos que los del grupo POST_A ($Z = -3,357$; $p = 0.001$).

PRE_C – POST_C: Los valores de las variables del grupo PRE_C son significativamente más bajos que los del grupo POST_C ($Z = -3,077$; $p < 0.05$).

POST_E – PRE_E: Los valores de las variables del grupo POST_E no presentan diferencias significativas respecto a los del grupo PRE_E ($Z = -1,562$; $p > 0.05$).

Tabla 22 Prueba T en el grupo control - Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	PRE_A	2,3613	72	,42090	,04960
	POST_A	2,5806	72	,51562	,06077
Par 2	PRE_D	2,6464	72	,60371	,07115
	POST_D	2,7271	72	,71103	,08380
Par 3	PRE_TOTAL	2,5864	72	,40792	,04807
	POST_TOTAL	7,4356	72	39,98759	4,71258

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Tabla 23 Prueba de muestras emparejadas

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
PRE_A - POST_A	-,21931	,57637	,06793	-,35475	-,08387	- 3,229	71	,002
PRE_D - POST_D	-,08069	,56874	,06703	-,21434	,05295	- 1,204	71	,233
PRE_TOTAL - POST_TOTAL	- 4,84917	39,87716	4,69957	-14,21984	4,52151	- 1,032	71	,306

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

PRE_A - POST_A: Los valores de las variables del grupo PRE_A son significativamente más bajos que los del grupo POST_A ($t_{(71)} = -3,229$; $p < 0.05$).

PRE_D - POST_D: Los valores de las variables de los grupos PRE_D y POST_D no presentan diferencias significativas ($p > 0.05$).

PRE_TOTAL - POST_TOTAL: Los valores de las variables de los grupos PRE_TOTAL y POST_TOTAL no presentan diferencias significativas ($p > 0.05$).

4.1.5. Pruebas Npar grupo control - Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 24 Estadísticos de prueba

	POST_B - PRE_B	POST_C - PRE_C	POST_E - PRE_E	POST_F - PRE_F
Z	-2,456^b	-2,512^b	-,630^b	-,948^b
Sig. asintótica (bilateral)	,014	,012	,529	,343

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

PRE_B - POST_B: Los valores de las variables del grupo PRE_B son significativamente más bajos que los del grupo POST_B ($Z = -2.456$; $p < 0.05$).

PRE_C - POST_C: Los valores de las variables del grupo PRE_C son significativamente más bajos que los del grupo POST_C ($Z = -2.512$; $p < 0.05$).

PRE_E - POST_E: Los valores de las variables de los grupos PRE_E y POST_E no presentan diferencias significativas ($p > 0.05$).

PRE_F – POST_F: Los valores de las variables de los grupos PRE_F y POST_F no presentan diferencias significativas ($p > 0.05$).

4.1.6. Interpretación de los resultados para muestras emparejadas

A través de las pruebas realizadas (para muestras emparejadas) y a la luz de los resultados obtenidos hemos podido comprobar lo siguiente:

- Para el grupo de control existen diferencias significativas en los apartados A, B y C del test SILL (y no en los apartados D, E, F y TOTAL).
- Para el grupo experimental, existen diferencias significativas en los apartados A, B, C, D y TOTAL (y no en los apartados E y F).

Recordamos las partes de SILL:

Part A: Remembering More Effectively

Part B: Using Your Mental Processes

Part C: Compensating for Missing Knowledge

Part D: Organizing and Evaluating Your Learning

Part E: Managing Your Emotions

Part F: Learning with Others

TOTAL: Overall Average

A la luz de los resultados obtenidos y habiendo descrito la temática de cada una de las secciones del cuestionario SILL podemos afirmar que tanto el grupo experimental como el grupo de control muestra diferencias significativas en los apartados A, B, C, a favor de la condición postexperimental. Por lo tanto, podemos inferir que cursar el nivel 3 de español, con o sin el complemento del entrenamiento estratégico, ha influido en el empleo de estrategias de memorización, cognitivas y de compensación por parte de los alumnos.

En a las secciones E y F ninguno de los grupos muestra diferencias significativas. Por lo tanto, podemos inferir que cursar el nivel 3 de español (con o sin el complemento del entrenamiento estratégico) no ha influido en el empleo de estrategias de gestión de las emociones ni aprendizaje colaborativo.

Con respecto a las secciones D y TOTAL encontramos que, mientras el grupo de control no muestra diferencias entre la condición preexperimental y postexperimental, el grupo experimental sí lo hace. Por lo tanto, podemos inferir que la intervención basada en el entrenamiento estratégico ha podido influir en el empleo de estrategias de organización y

evaluación del aprendizaje y, asimismo, en la media de todos los tipos de estrategias en conjunto.

4.1.7. Interpretación de los resultados con base en la pregunta de investigación e hipótesis correspondientes

De acuerdo con los resultados obtenidos a través del análisis de los datos para las muestras emparejadas (condición preexperimental y condición postexperimental para cada grupo, por separado, experimental y control) la respuesta a la primera pregunta de investigación de este estudio —*¿Existen diferencias significativas entre los grupos experimentales y los de control en la puntuación obtenida en el test SILL por los participantes en la condición posterior a la intervención?*— sería que tales diferencias sí existen —concretamente, para las secciones D y TOTAL.

A la luz de estos resultados confirmamos, asimismo, la primera hipótesis de este trabajo: *el empleo de estrategias de aprendizaje de léxico influye en la forma en la que los participantes del estudio responden a las preguntas del cuestionario SILL relacionadas con el aprendizaje de idiomas*. La implicación pedagógica de estos resultados mostrados en este apartado será presentada en el capítulo “Discusión”.

4.2. Datos palabras

Los datos que presentamos a continuación se corresponden con la PI2 planteada en este estudio: *¿Existen diferencias significativas entre los grupos experimentales y los de control en el número de palabras retenidas por los participantes en la condición posterior a la intervención pedagógica?* Así como los datos SILL, presentados en el apartado anterior, estos datos son de corte cuantitativo y de tipo estadístico y se presentarán distribuidos según las características de los grupos y las variables.

Verificación de la normalidad de los valores por sesión en cifras absolutas, en cifras relativas y cálculo de la diferencia de medias de todas las sesiones respecto a la variable tipo (experimental y control). Muestras independientes.

Antes de realizar las pruebas que nos permitan responder a la segunda pregunta de investigación, debemos determinar si los datos en las muestras se ajustan a una distribución

normal. Para este propósito se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, para comprobar si se verifica la hipótesis de normalidad. En la tabla que presentamos a continuación N representa el número de participantes por sesión y en estas están incluidos tanto los grupos experimentales como los de control:

Tabla 25 Número de participantes por sesión

		S1	S1	S2	S2	S3	S3	S4	S4	S5	S5	S6	S6
		SE	ES										
N		189	190	178	182	178	174	180	181	171	176	152	27
Parám. normales	Media	13,22	16,70	16,71	17,91	13,56	13,98	11,43	13,12	12,49	13,02	10,07	12,93
	Desv. Desviación	4,266	2,272	3,734	3,193	3,567	3,097	3,487	2,502	3,003	2,748	4,066	2,352
Estadístico de prueba	de	,155	,316	,197	,260	,103	,197	,192	,277	,214	,258	,120	,293
Sig. Asintótica (bilateral)		,000 ^c											

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Para todas las sesiones, la prueba ofrece un resultado $< .001$, por lo que ninguna de ellas de ajusta a la normalidad.

Se han calculado también los porcentajes de todas las variables, es decir, el porcentaje de palabras aprendidas por sesión para comparar los resultados con los obtenidos con las cifras absolutas (la media del número de palabras aprendidas por sesión y dirección de traducción).

Tabla 26 Porcentaje de palabras aprendidas por sesión

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

		Porc S1 SE	Porc S1 ES	Porc S2 SE	Porc S2 ES	Porc S3 SE	Porc S3 ES	Porc S4 SE	Porc S4 ES	Porc S5 SE	Porc S5 ES	Porc S6 SE	Porc S6 ES
N		189	190	178	182	178	174	180	181	171	176	152	27
Parám. normal	Me	73,45	92,77	83,56	89,53	79,74	82,25	76,18	87,44	83,23	86,81	67,14	86,17
	dia	68	78	74	30	22	15	52	01	59	82	91	28
es ^{a,b}	Des	23,69	12,62	18,67	15,96	20,98	18,21	23,24	16,67	20,01	18,32	27,10	15,68
	v	758	407	197	531	180	564	437	824	773	274	568	122
Estadístico de prueba		,155	,316	,197	,260	,103	,197	,192	,277	,214	,258	,120	,293
Sig. Asintótica (bilateral)		,000 ^c											

Para todas las sesiones, la prueba ofrece un resultado $< .001$, por lo que ninguna de ellas se ajusta a la normalidad. Es decir, las distribuciones de los valores en las variables correspondientes a las distintas sesiones no se ajustan a la distribución normal ni en cifras absolutas ni en cifras relativas (porcentajes) ($p < .001$). Por lo tanto, a partir de ahora referiremos todos los cálculos en cifras absolutas.

En la tabla que mostramos a continuación se presentan la diferencia de medias de todas las sesiones y sentidos de traducción con respecto a la variable tipo experimental y control (muestras independientes).

Tabla 27 Diferencia de medias de todas las sesiones y sentidos de traducción

Estadísticas de grupo

	Tipo	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
S1_SE	Experimental	97	13,27	4,422	,449
	Control	92	13,17	4,118	,429
S1_ES	Experimental	97	16,60	2,548	,259
	Control	93	16,81	1,952	,202
S2_SE	Experimental	99	17,59	3,136	,315
	Control	79	15,62	4,136	,465
S2_ES	Experimental	100	18,38	2,581	,258

	Control	82	17,33	3,745	,414
S3_SE	Experimental	94	13,60	3,056	,315
	Control	84	13,51	4,082	,445
S3_ES	Experimental	96	14,24	2,835	,289
	Control	78	13,67	3,383	,383
S4_SE	Experimental	94	13,13	2,533	,261
	Control	86	9,57	3,449	,372
S4_ES	Experimental	96	14,04	1,771	,181
	Control	85	12,07	2,789	,303
S5_SE	Experimental	86	13,38	2,469	,266
	Control	85	11,58	3,227	,350
S5_ES	Experimental	91	13,71	2,024	,212
	Control	85	12,28	3,206	,348
S6_SE	Experimental	72	10,51	4,354	,513
	Control	80	9,68	3,771	,422
S6_ES	Experimental	14	13,93	1,685	,450
	Control	13	11,85	2,544	,706

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

En la comparación de medias entre tipo experimental y control por sesiones, se observa que, en todas las parejas, la media de valor superior corresponde al tipo experimental, excepto en el caso de la pareja correspondiente a S1_ES (Sesión 1, de español a sueco).

Para calcular la significación estadística de la diferencia de medias de las sesiones respecto a los tipos, dado que las muestras pertenecen a individuos distintos (experimental y control) y que en la prueba de bondad de ajuste en todas las distribuciones hemos obtenido un valor que indica que no se ajustan a la normalidad, la prueba a utilizar será la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes.

FIGURA 2 PRUEBA U DE MANN WHITNEY PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES

(elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona)

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de S1_SE es la misma entre las categorías de Tipo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,689	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de S1_ES es la misma entre las categorías de Tipo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,628	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de S2_SE es la misma entre las categorías de Tipo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de S2_ES es la misma entre las categorías de Tipo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,077	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de S3_SE es la misma entre las categorías de Tipo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,825	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de S3_ES es la misma entre las categorías de Tipo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,356	Retener la hipótesis nula.
7	La distribución de S4_SE es la misma entre las categorías de Tipo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
8	La distribución de S4_ES es la misma entre las categorías de Tipo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
9	La distribución de S5_SE es la misma entre las categorías de Tipo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
10	La distribución de S5_ES es la misma entre las categorías de Tipo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
11	La distribución de S6_SE es la misma entre las categorías de Tipo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,064	Retener la hipótesis nula.
12	La distribución de S6_ES es la misma entre las categorías de Tipo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,038 ¹	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asíntóticas. El nivel de significación es de ,05.

¹Se muestra la significación exacta para esta prueba.

Se observa que la diferencia de medias no ofrece un valor significativo ($p > .05$) en el caso de las sesiones S1_SE y S1_ES (sesión 1, de sueco a español y de español a sueco), S2_ES (sesión 2, de español a sueco), S3_SE y S3_ES (sesión 3, de sueco a español y de español a sueco) y S6_ES (sesión 6, de español a sueco). En el resto de casos la diferencia de medias ofrece valores significativos ($p \leq .001$), excepto en el caso de S6_SE (sesión 6, de sueco a español), que ofrece un valor $p < .05$).

A través de las pruebas realizadas (para las variables experimental y control, muestras independientes) y a la luz de los resultados obtenidos hemos podido comprobar que existen diferencias significativas en las medias de las sesiones S2 (de sueco a español), S4 (en ambas direcciones de traducción), S5 (en ambas direcciones de traducción) y en S6 (de español a sueco).

Tal y como indicamos en el apartado relacionado con los materiales para la intervención y el programa pedagógico, cada una de las sesiones del programa de entrenamiento estratégico tiene una temática específica. Recordamos:

Sesión I: Asociaciones creadas de manera intencional, mnemotecnia y repetición.

Sesión II: Formación de palabras y cognados.

Sesión III: Redes semánticas y deducción por contexto

Sesión IV: Redes semánticas y construcción de frases.

Sesión V: Repetición y glosario digital (Quizlet)

Sesión VI: Uso de un diccionario digital (Linguee)

Interpretación de los resultados con base en la pregunta de investigación e hipótesis correspondiente:

De acuerdo con los resultados obtenidos a través del análisis de los datos para las variables experimental y control, muestras independientes, la respuesta a la segunda pregunta de investigación de este estudio (*¿Existen diferencias significativas entre los grupos experimentales y los de control en el número de palabras retenidas por los participantes en la condición posterior a la intervención pedagógica?*) es que estas diferencias sí existen concretamente, estas diferencias se presentan en las palabras aprendidas durante las sesiones correspondientes a las estrategias *formación de palabras* (en la dirección de traducción de sueco a español), *redes semánticas y construcción de frases* (en ambas direcciones de traducción), *repetición y glosario digital* (en ambas direcciones de traducción) y *uso de diccionario digital linguee* (en la dirección de traducción de español a sueco).

A la luz de estos resultados confirmamos, asimismo, la segunda hipótesis de este trabajo: el empleo de estrategias de aprendizaje de léxico influye en el número de palabras que los participantes retienen.

4.2.1. Cálculo de la diferencia de medias de todas las sesiones respecto a la variable *dirección de traducción*. Muestras emparejadas

En la siguiente tabla mostramos las diferencias de medias de palabras que los participantes retuvieron con respecto a la variable dirección de traducción en muestras emparejadas, es decir, respecto a si los participantes han realizado la traducción del sueco al español, o a la inversa.

Tabla 28 Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	S1_SE_E	13,19	93	4,470	,464
	S1_ES_E	16,59	93	2,580	,268
Par 2	S1_SE_C	13,17	92	4,118	,429
	S1_ES_C	16,79	92	1,959	,204
Par 3	S2_SE_E	17,59	99	3,136	,315
	S2_ES_E	18,40	99	2,583	,260
Par 4	S2_SE_C	15,68	73	4,206	,492
	S2_ES_C	17,67	73	3,496	,409
Par 5	S3_SE_E	13,61	93	3,068	,318
	S3_ES_E	14,38	93	2,770	,287
Par 6	S3_SE_C	13,18	76	3,986	,457
	S3_ES_C	13,82	76	3,261	,374
Par 7	S4_SE_E	13,13	94	2,533	,261
	S4_ES_E	14,03	94	1,787	,184
Par 8	S4_SE_C	9,58	85	3,469	,376
	S4_ES_C	12,07	85	2,789	,303
Par 9	S5_SE_E	13,36	84	2,492	,272
	S5_ES_E	13,86	84	1,857	,203
Par 10	S5_SE_C	11,55	82	3,202	,354
	S5_ES_C	12,35	82	3,085	,341
Par 11	S6_SE_E	12,38	13	2,599	,721
	S6_ES_E	14,23	13	1,301	,361
Par 12	S6_SE_C	10,38	13	4,053	1,124
	S6_ES_C	11,85	13	2,544	,706

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

En la comparación de medias entre sueco-español (SE) y español-sueco (ES) por sesiones, se observa que en todas las parejas la media de valor superior corresponde a la dirección español-sueco (ES), tanto en las parejas pertenecientes al tipo experimental como al tipo control.

Para calcular la significación estadística de la diferencia de medias de las sesiones respecto a la dirección de traducción, dado que las muestras pertenecen a los mismos individuos (muestras relacionadas) y que en la prueba de bondad de ajuste en todas las distribuciones hemos obtenido un valor que indica que estas no se ajustan a la normalidad, la prueba a utilizar será la prueba de rangos con signos de Wilcoxon para muestras relacionadas:

Tabla 29 Estadísticos de prueba

	Z	Sig. asintótica(bilateral)
S1_SE_E - S1_ES_E	-7,244 ^b	,000
S1_SE_C - S1_ES_C	-7,193 ^b	,000
S2_SE_E - S2_ES_E	-3,249 ^b	,001
S2_SE_C - S2_ES_C	-4,393 ^b	,000
S3_SE_E - S3_ES_E	-3,192 ^b	,001
S3_SE_C - S3_ES_C	-1,787 ^b	,074
S4_SE_E - S4_ES_E	-4,364 ^b	,000
S4_SE_C - S4_ES_C	-6,836 ^b	,000
S5_SE_E - S5_ES_E	-2,068 ^b	,039
S5_SE_C - S5_ES_C	-3,277 ^b	,001
S6_SE_E - S6_ES_E	-2,409 ^b	,016
S6_SE_C - S6_ES_C	-2,222 ^b	,026

Fuente: Informe facilitado por el STeL de la Universidad de Barcelona.

El estadístico de la prueba Z indica que, en todos los casos, el valor del primer elemento es inferior al valor del segundo. En todos los casos, el segundo elemento, que tiene un valor superior, corresponde a la dirección ES (de español a sueco). En cuanto a la significación, hay un caso cuyos resultados no son significativos: S3 C ($Z -1.787$ $p > 0.05$).

En el resto de casos, los resultados sí se consideran significativos: las parejas S1 E, S1 C, S2 E, S2 C, S3 E, S4 E, S4 C y S5 C muestran un valor de significación estadística $p \leq .001$; las parejas S5 E, S6 E y S6 C muestran un valor de significación estadística $p < 0.05$.

A través de las pruebas realizadas (para la variable dirección de traducción, muestras emparejadas) y a la luz de los resultados obtenidos hemos podido comprobar que existen diferencias significativas (con los niveles de significación arriba indicados) en la sesión 1 (experimental y control), en la sesión 2 (experimental y control), en la sesión 3 (experimental), en la sesión 4 (experimental y control), en la sesión 5 (control y experimental) y en la sesión 6 (experimental y control), a favor de la dirección de traducción ES (de español a sueco).

En la sesión 3 (control) estas diferencias no son estadísticamente significativas.

4.2.2. Comparación de la diferencia de medias de los grupos con respecto a la variable *tipo* (experimental y control). Muestras independientes

En la siguiente tabla mostramos la diferencia de medias de los grupos I-V con respecto a las variables experimental y control para muestras independientes. Para calcular la diferencia de medias de los grupos I a V respecto a la variable *tipo* (experimental y control), dado que se trata de muestras independientes, que en la prueba de bondad de ajuste en todas las distribuciones hemos obtenido un valor que indica que estas no se ajustan a la normalidad y que la variable de agrupación tiene cinco valores, la prueba a utilizar será la prueba H de Kruskal Wallis.

4.2.3. Comparación de la diferencia de medias de los grupos con respecto a la variable *tipo* (experimental y control). Muestras independientes. Resultados separados por sesiones y dirección de traducción

Tabla 30 Rangos

	Grupo	N	Rango promedio
S1_SE	Grupo I EXP	19	99,50
	Grupo I C	20	77,48
	Grupo II EXP	19	135,61
	Grupo II C	16	98,00
	Grupo III EXP	15	74,07
	Grupo III C	18	114,92
	Grupo IV EXP	19	119,13
	Grupo IV C	17	62,62

	Grupo V EXP	25	60,92
	Grupo V C	21	111,43
	Total	189	
S1_ES	Grupo I EXP	19	112,74
	Grupo I C	21	106,14
	Grupo II EXP	18	115,53
	Grupo II C	16	73,44
	Grupo III EXP	15	83,90
	Grupo III C	18	109,94
	Grupo IV EXP	20	115,83
	Grupo IV C	17	79,50
	Grupo V EXP	25	65,16
	Grupo V C	21	94,52
	Total	190	
S2_SE	Grupo I EXP	18	118,50
	Grupo I C	20	81,00
	Grupo II EXP	19	139,29
	Grupo II C	16	56,75
	Grupo III EXP	16	64,66
	Grupo III C	12	113,63
	Grupo IV EXP	22	108,27
	Grupo IV C	16	69,69
	Grupo V EXP	24	79,58
	Grupo V C	15	54,57
	Total	178	
S2_ES	Grupo I EXP	18	107,58
	Grupo I C	20	110,15
	Grupo II EXP	20	109,38
	Grupo II C	16	79,41
	Grupo III EXP	16	61,44
	Grupo III C	12	117,71
	Grupo IV EXP	22	107,91
	Grupo IV C	16	68,38
	Grupo V EXP	24	94,15
	Grupo V C	18	51,81
	Total	182	
S3_SE	Grupo I EXP	20	102,95
	Grupo I C	21	84,95

	Grupo II EXP	18	113,28
	Grupo II C	13	57,27
	Grupo III EXP	16	59,81
	Grupo III C	17	85,91
	Grupo IV EXP	16	95,50
	Grupo IV C	13	36,08
	Grupo V EXP	24	79,40
	Grupo V C	20	149,23
	Total	178	
S3_ES	Grupo I EXP	20	92,10
	Grupo I C	21	83,02
	Grupo II EXP	20	119,80
	Grupo II C	13	57,88
	Grupo III EXP	16	52,78
	Grupo III C	17	121,62
	Grupo IV EXP	16	80,31
	Grupo IV C	12	45,58
	Grupo V EXP	24	97,19
	Grupo V C	15	94,30
	Total	174	
	S4_SE	Grupo I EXP	20
	Grupo I C	20	56,78
	Grupo II EXP	18	119,67
	Grupo II C	16	42,88
	Grupo III EXP	14	83,29
	Grupo III C	14	81,04
	Grupo IV EXP	17	125,82
	Grupo IV C	16	36,69
	Grupo V EXP	25	131,68
	Grupo V C	20	90,00
	Total	180	
	S4_ES	Grupo I EXP	20
	Grupo I C	19	61,71
	Grupo II EXP	19	112,39
	Grupo II C	16	61,63
	Grupo III EXP	14	59,29
	Grupo III C	14	87,00
	Grupo IV EXP	18	106,97

	Grupo IV C	16	37,06
	Grupo V EXP	25	131,66
	Grupo V C	20	98,40
	Total	181	
S5_SE	Grupo I EXP	16	119,66
	Grupo I C	20	65,30
	Grupo II EXP	11	93,82
	Grupo II C	15	38,00
	Grupo III EXP	18	60,25
	Grupo III C	14	106,68
	Grupo IV EXP	18	120,36
	Grupo IV C	16	76,06
	Grupo V EXP	23	109,52
	Grupo V C	20	70,15
	Total	171	
S5_ES	Grupo I EXP	18	116,39
	Grupo I C	20	88,70
	Grupo II EXP	13	89,38
	Grupo II C	15	63,73
	Grupo III EXP	18	46,86
	Grupo III C	15	92,13
	Grupo IV EXP	19	109,63
	Grupo IV C	16	66,72
	Grupo V EXP	23	125,30
	Grupo V C	19	70,05
	Total	176	
S6_SE	Grupo I EXP	19	105,03
	Grupo I C	20	88,43
	Grupo II EXP	13	102,04
	Grupo II C	13	80,15
	Grupo III EXP	5	20,90
	Grupo III C	15	94,30
	Grupo IV EXP	17	63,53
	Grupo IV C	13	49,08
	Grupo V EXP	18	83,39
	Grupo V C	19	39,87
	Total	152	
S6_ES	Grupo II EXP	14	17,04

	Grupo II C	13	10,73
	Total	27	

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

En cuanto al promedio de rangos, podemos observar que, para la mayoría de los grupos de comparación, la media más alta corresponde al grupo experimental. A continuación, comprobamos la significación estadística de estas diferencias con la prueba de Kruskal Wallis:

Tabla 31 Estadísticos de prueba

	H de Kruskal-Wallis	gl	Sig. asintótica
S1_SE	39,005	9	,000
S1_ES	27,312	9	,001
S2_SE	51,740	9	,000
S2_ES	34,735	9	,000
S3_SE	58,450	9	,000
S3_ES	39,599	9	,000
S4_SE	73,219	9	,000
S4_ES	67,291	9	,000
S5_SE	53,114	9	,000
S5_ES	47,623	9	,000
S6_SE	44,837	9	,000
S6_ES	4,828	1	,028

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Las diferencias de medias de la tabla anterior son todas ellas significativas. El valor de significación es $\leq ,001$ en todos los casos, excepto para la S6 ES (sesión 6, de español a sueco) donde $p < 0.05$ —hay que tener en cuenta que solo hay un grupo que llegó a realizar las pruebas correspondientes—.

- El GIE muestra un valor mayor que el GIC en todas las sesiones y sentidos de traducción, excepto en la S2 ES (sesión 2, de español a sueco).
- El GIIE muestra un valor mayor que el GIIC en todas las sesiones y sentidos de traducción.
- El GIIC muestra un valor mayor que el GIIE en todas las sesiones y sentidos de traducción, excepto en la S4 SE (sesión 4, de sueco a español).

- El GIVE muestra un valor mayor que el GIVC en todas las sesiones y sentidos de la traducción.
- El GVE muestra un valor mayor que el GVC en todas las sesiones y sentidos de la traducción, excepto en la S1 ES y SE (sesión 1, en ambos sentidos de traducción) y en la S3 SE (sesión 3, de sueco a español).

A través de las pruebas realizadas (para la variable *tipo*, experimental y control en muestras independientes) y a la luz de los resultados obtenidos, hemos podido comprobar que existen diferencias significativas (con los niveles de significación arriba indicados) entre los grupos control y experimental, a favor del grupo experimental, en cuatro de las cinco parejas control-experimental, a excepción de algunas sesiones y sentidos de traducción, detallados a continuación:

- El grupo 1 presenta diferencias significativas a favor del tipo experimental en todas las sesiones (excepto en la sesión 2, de español a sueco).
- El grupo 2 presenta diferencias significativas a favor del grupo experimental en todas las sesiones y sentidos de traducción.
- El grupo 3 presenta diferencias significativas a favor del grupo de control en todas las sesiones y sentidos de traducción (excepto en la sesión 4, de sueco a español).
- El grupo 4 presenta diferencias significativas a favor del grupo experimental en todas las sesiones y sentidos de traducción.
- El grupo 5 presenta diferencias significativas a favor del grupo experimental en todas las sesiones y sentidos de traducción (excepto en la sesión 1, en ambos sentidos de traducción; y en la sesión 3, de sueco a español).

4.2.4. Interpretación de los resultados con base en la pregunta de investigación e hipótesis correspondientes

De acuerdo con los resultados obtenidos a través del análisis de los datos para la variable *tipo*, experimental y control, en muestras independientes (por sesiones y teniendo en cuenta la dirección de traducción) la respuesta a la segunda pregunta de investigación de este estudio (*¿Existen diferencias significativas entre los grupos experimentales y los de control en el número de palabras retenidas por los participantes en la condición posterior a la intervención pedagógica?*) es que estas diferencias sí existen concretamente; estas diferencias se presentan

en cuatro de los cinco grupos experimental, control (1, 2, 4 y 5) con las excepciones indicadas en los párrafos anteriores.

A la luz de estos resultados confirmamos, asimismo, la segunda hipótesis de este trabajo: *El empleo de estrategias de aprendizaje de léxico influye en el número de palabras que los participantes retienen.*

4.2.5. Comparación de la diferencia de medias de los grupos con respecto a la variable *tipo* (experimental y control). Muestras independientes Grupos separados únicamente por sesiones, sin tener en cuenta la dirección de traducción

Tabla 32 Comparación de la diferencia de medias

	Grupo	N	Rango promedio
S1	Grupo I EXP	40	222,04
	Grupo I C	48	202,26
	Grupo II EXP	43	258,42
	Grupo II C	35	184,76
	Grupo III EXP	41	157,78
	Grupo III C	37	243,74
	Grupo IV EXP	39	254,83
	Grupo IV C	34	165,41
	Grupo V EXP	50	145,36
	Grupo V C	42	222,82
	Total	409	
S2	Grupo I EXP	39	239,74
	Grupo I C	48	200,69
	Grupo II EXP	42	262,48
	Grupo II C	36	149,97
	Grupo III EXP	41	140,49
	Grupo III C	27	234,09
	Grupo IV EXP	44	237,88
	Grupo IV C	32	157,27
	Grupo V EXP	48	193,39
	Grupo V C	33	120,52
	Total	390	

S3	Grupo I EXP	41	214,48
	Grupo I C	47	179,24
	Grupo II EXP	44	241,17
	Grupo II C	34	130,04
	Grupo III EXP	40	127,79
	Grupo III C	36	231,21
	Grupo IV EXP	32	195,11
	Grupo IV C	25	91,66
	Grupo V EXP	48	193,55
	Grupo V C	35	275,47
	Total	382	
S4	Grupo I EXP	41	242,91
	Grupo I C	47	139,55
	Grupo II EXP	42	242,45
	Grupo II C	35	117,20
	Grupo III EXP	42	175,39
	Grupo III C	30	185,65
	Grupo IV EXP	35	255,44
	Grupo IV C	32	82,75
	Grupo V EXP	50	286,06
	Grupo V C	40	204,60
	Total	394	
S5	Grupo I EXP	37	255,09
	Grupo I C	48	164,55
	Grupo II EXP	38	191,71
	Grupo II C	34	127,93
	Grupo III EXP	42	133,54
	Grupo III C	32	218,17
	Grupo IV EXP	37	257,53
	Grupo IV C	32	160,72
	Grupo V EXP	46	260,96
	Grupo V C	39	155,59
	Total	385	
S6	Grupo I EXP	19	135,50
	Grupo I C	22	115,93
	Grupo II EXP	35	144,09
	Grupo II C	32	101,81
	Grupo III EXP	14	79,86

Grupo III C	17	110,41
Grupo IV EXP	17	78,88
Grupo IV C	13	59,15
Grupo V EXP	18	104,78
Grupo V C	19	47,58
Total	206	

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

En cuanto al promedio de rangos, podemos observar que, para la mayoría de los grupos de comparación, la media más alta corresponde al grupo experimental. A continuación comprobamos la significación estadística de estas diferencias con la prueba de Kruskal Wallis:

Tabla 33 Estadísticos de prueba

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
H de Kruskal-Wallis	48,227	68,147	81,879	123,588	84,258	52,564
Gl	9	9	9	9	9	9
Sig. Asintótica	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Las diferencias de medias de la tabla anterior son todas ellas significativas (en el sentido que se ha especificado). El valor de significación es $\leq ,001$ en todos los casos.

A través de las pruebas realizadas (para la variable *tipo*, experimental y control, en muestras independientes y sin tener en cuenta la dirección de traducción) y a la luz de los resultados obtenidos hemos podido comprobar que existen diferencias significativas a favor de la variable experimental:

- El grupo 1 presenta diferencias significativas a favor del tipo experimental en todas las sesiones.
- El grupo 2 presenta diferencias significativas a favor del tipo experimental en todas las sesiones.
- El grupo 3 presenta diferencias significativas a favor del tipo control en todas las sesiones.

- El grupo 4 presenta diferencias significativas a favor del tipo experimental en todas las sesiones
- El grupo 5 presenta diferencias significativas a favor del tipo experimental en las sesiones 2, 4 y 5 y a favor del grupo de control en las sesiones 1 y 3.

4.2.6. Interpretación de los resultados con base en la pregunta de investigación e hipótesis correspondientes

Por lo tanto, de acuerdo con los resultados obtenidos a través del análisis de los datos para la variable *tipo*, experimental y control en muestras independientes (por sesiones, pero sin tener en cuenta el sentido de traducción), la respuesta a la segunda pregunta de investigación de este estudio (*¿Existen diferencias significativas entre los grupos experimentales y los de control en el número de palabras retenidas por los participantes en la condición posterior a la intervención pedagógica?*) es que estas diferencias sí existen, a favor del grupo experimental, concretamente, estas diferencias se presentan en cuatro de los cinco grupos, con las excepciones indicadas en los párrafos anteriores.

A la luz de estos resultados confirmamos, asimismo, la segunda hipótesis de este trabajo: *el empleo de estrategias de aprendizaje de léxico influye en el número de palabras que los participantes retienen.*

4.2.7. Comparación de la diferencia de medias de los grupos con respecto a la variable *tipo* (experimental y control). Muestras independientes. Total de participantes

Tabla 34 Estadísticas de grupo

	tipo	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
TOTAL	EXP	227	66,02	21,664	1,438
	CONTROL	215	58,16	24,754	1,688

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

En la comparación de medias entre los tipos experimental y control se observa que la media de valor superior corresponde al tipo experimental.

Para calcular la significación estadística de la diferencia de medias de las sesiones respecto a los tipos, dado que las muestras pertenecen a individuos distintos (experimental y control) y que en la prueba de bondad de ajuste en todas las distribuciones hemos obtenido un

valor que indica que no se ajustan a la normalidad, la prueba a utilizar será la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.

FIGURA 3 RESUMEN DE PRUEBA DE HIPÓTESIS

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de TOTAL es la misma entre las categorías de tipo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,05

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

La diferencia de medias es estadísticamente significativa ($p < .001$). A través de las pruebas realizadas (para la variable *tipo* experimental y control del total de participantes en muestras independientes) y a la luz de los resultados obtenidos hemos podido comprobar que existen diferencias significativas entre el grupo experimental y control, a favor del grupo experimental.

4.2.8. Interpretación de los resultados con base en la pregunta de investigación e hipótesis correspondientes

Por lo tanto, de acuerdo con los resultados obtenidos a través del análisis de los datos para la variable *tipo* experimental y control en muestras independientes (para el total de participantes) la respuesta a la segunda pregunta de investigación de este estudio (*¿Existen diferencias significativas entre los grupos experimentales y los de control en el número de palabras retenidas por los participantes en la condición posterior a la intervención pedagógica?*) es que estas diferencias sí existen, a favor del grupo experimental.

A la luz de estos resultados confirmamos, asimismo, la segunda hipótesis de este trabajo: *el empleo de estrategias de aprendizaje de léxico influye en el número de palabras que los participantes retienen.*

4.2.9. Verificación de la normalidad de los valores en las pruebas pretest y postest (de todos los grupos) y cálculo de la diferencia de medias de todas las sesiones respecto a la variable *tipo* (experimental y control)

Tabla 35 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (cifras absolutas)

		Pretest	Postest
N		208	158
Parámetros normales ^{a,b}	Media	3,75	24,97
	Desv. Desviación	3,306	19,248
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,152	,159
	Positivo	,152	,159
	Negativo	-,128	-,108
Estadístico de prueba		,152	,159
Sig. Asintótica (bilateral)		,000 ^c	,000 ^c

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Tabla 36 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (porcentajes o cifras relativas)

		Porcentaje_Pretest	Porcentaje_Postest
N		208	158
Parámetros normales ^{a,b}	Media	3,7500	24,9747
	Desv. Desviación	3,30641	19,24828
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,152	,159
	Positivo	,152	,159
	Negativo	-,128	-,108
Estadístico de prueba		,152	,159
Sig. asintótica(bilateral)		,000 ^c	,000 ^c

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

En las dos pruebas se muestra un resultado $< .001$, por lo que ninguna de ellas se ajusta a la normalidad. En la siguiente tabla mostramos la diferencia de media de todas las sesiones respecto a la variable *tipo* (experimental, control).

Tabla 37 Estadísticas de grupo

	Tipo	N	Media	Desv. Desviación	Desv. promedio	Error
Pretest	Experimental	109	3,72	2,953	,283	
	Control	99	3,78	3,672	,369	
Postest	Experimental	76	31,26	23,874	2,739	
	Control	82	19,15	10,904	1,204	

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Los resultados muestran cómo en el pretest el resultado del grupo control es superior al del grupo experimental, mientras que en el postest se dan a la inversa.

Al comprobar la significación estadística de las diferencias observadas con la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, los resultados muestran que la diferencia entre los grupos experimental y control en cuanto al pretest no es significativa ($p > .05$), mientras que en el postest el valor sí es significativo ($p < .05$) en favor del grupo experimental.

FIGURA 4 RESUMEN DE PRUEBA DE HIPÓTESIS

(Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona)

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Pretest es la misma entre las categorías de Tipo	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,646	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de Posttest es la misma entre las categorías de Tipo	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,003	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,05.

Para comparar los valores pretest y postest de cada grupo se realiza la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Grupo experimental:

Tabla 38 Estadístico de prueba para el grupo experimental

Estadísticos de prueba ^a	
	Pretest - Postest
Z	-7,366 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	,000

Grupo control:

Tabla 39 Estadístico de prueba para el grupo de control

Estadísticos de prueba ^a	
	Pretest - Postest
Z	-7,448 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	,000

Vemos que en los dos casos la diferencia de valores es significativa ($p < .001$) en favor de los resultados del postest. A través de las pruebas realizadas (para las variables experimental y control en las condiciones pre- y postexperimentales, muestras independientes) y a la luz de los resultados obtenidos hemos comprobado que existen diferencias significativas en la condición postest entre el grupo experimental y control, a favor del grupo experimental y a favor del postest.

4.2.10. Interpretación de los resultados con base en la pregunta de investigación e hipótesis correspondientes

Por lo tanto, de acuerdo con los resultados obtenidos a través del análisis de los datos, para las variables experimental y control en las condiciones pre y post experimentales, muestras independientes, la respuesta a la segunda pregunta de investigación de este estudio (*¿Existen diferencias significativas entre los grupos experimentales y los de control en el número de palabras retenidas por los participantes en la condición posterior a la intervención pedagógica?*) es que estas diferencias sí existen, a favor del grupo experimental y a favor de la condición postest.

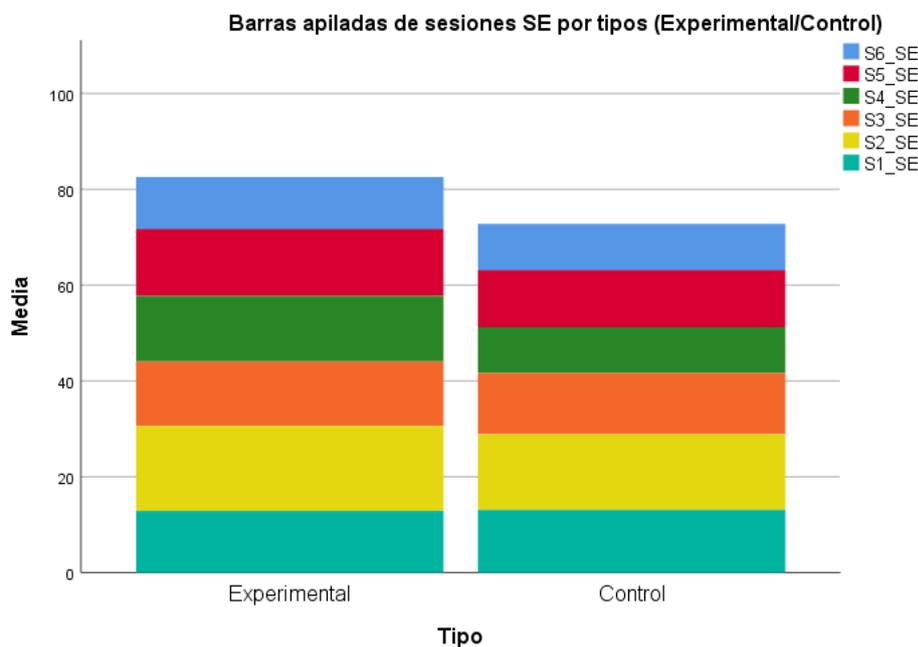
A la luz de estos resultados confirmamos, asimismo, la segunda hipótesis de este trabajo: *el empleo de estrategias de aprendizaje de léxico influye en el número de palabras que los participantes retienen.*

Gráfico de correlaciones

Los siguientes gráficos nos permiten visualizar el aprendizaje de palabras en relación con las sesiones (I-VI), representadas por distintos colores.

El siguiente gráfico representa la media de palabras aprendidas en la dirección de traducción SE (de sueco a español) de las sesiones. La columna de la izquierda contiene los datos del grupo experimental y la columna de la derecha contiene los datos del grupo de control. Tal y como comprobamos en las secciones anteriores, y salvo las excepciones detalladas, las diferencias de medias se muestran a favor del grupo experimental.

FIGURA 5 BARRAS APILADAS DE SESIONES SE POR TIPOS (EXPERIMENTAL/CONTROL)

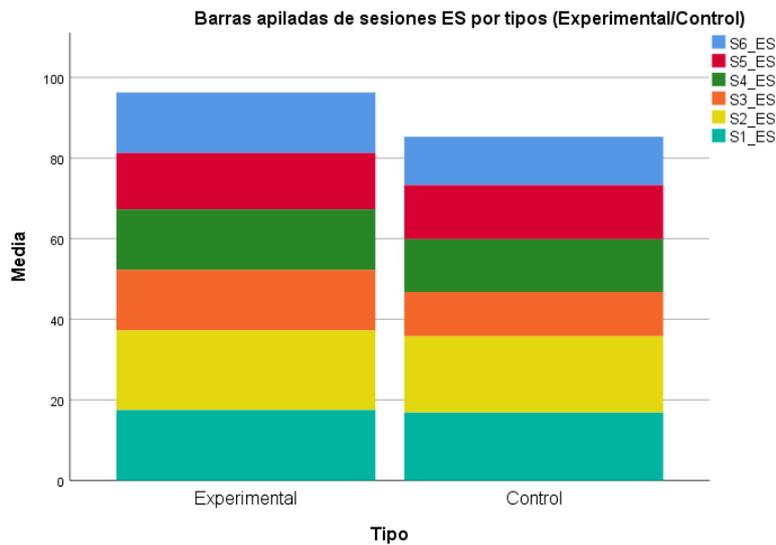


Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

El gráfico que vemos a continuación representa la media de palabras aprendidas en la dirección de traducción ES (de español a sueco) de las sesiones. La columna de la izquierda contiene los datos del grupo experimental y la columna de la derecha contiene los datos del

grupo de control. Tal y como comprobamos en las secciones anteriores —y salvo las excepciones detalladas—, las diferencias de medias se muestran a favor del grupo experimental.

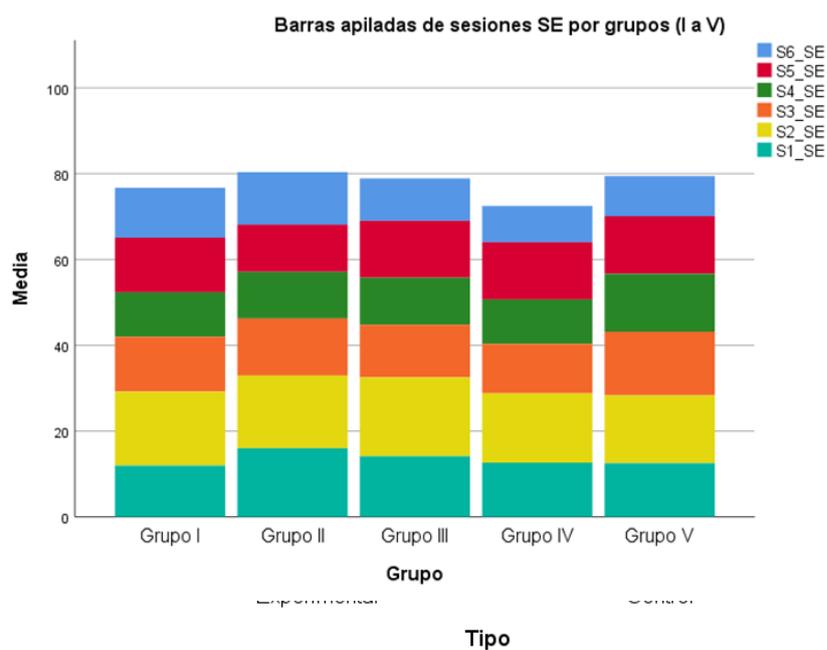
FIGURA 6 BARRAS APILADAS DE SESIONES ES POR TIPOS (EXPERIMENTAL/CONTROL)



Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

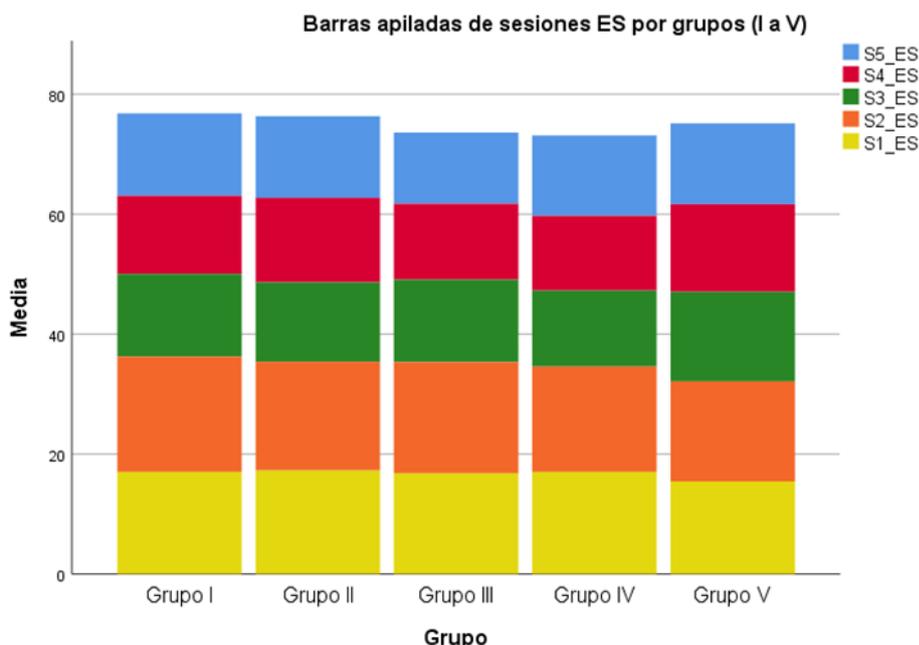
El siguiente gráfico representa la media de palabras aprendidas según la dirección de traducción SE (de sueco a español) de los cinco grupos.

FIGURA 7 BARRAS APILADAS DE SESIONES SE POR GRUPOS (I A V)



El siguiente gráfico representa la media de palabras aprendidas según la dirección de traducción ES (de español a sueco) de los cinco grupos.

FIGURA 8 BARRAS APILADAS DE SESIONES ES POR GRUPOS (I A V)



La implicación pedagógica de estos resultados mostrados en este apartado será presentada en el capítulo “Discusión”.

4.3. Datos Cuestionarios

Los datos que presentamos a continuación se corresponden con la tercera pregunta de investigación planteada en este estudio: *¿Cómo valoran los participantes del grupo experimental la utilidad de la estrategia para aprender nuevas palabras y la probabilidad de volver a usarla, en una escala tipo Likert?* Estos datos son de tipo cualitativo y se obtuvieron a partir de las preguntas presentadas a los participantes del estudio incluidos en el grupo experimental, quienes respondieron a estas marcando la respuesta correspondiente según las gradaciones en la escala Likert, del 1 al 5, en las que:

1. Significa *muy malo o muy bajo*
2. Significa *malo o bajo*

3. Significa *ni bajo ni alto*
4. Significa *bueno o alto*
5. Significa *muy bueno o muy alto*

Exponemos aquí nuevamente las estrategias presentadas durante las sesiones, con la finalidad de recordárselas al lector.

Sesión I: Asociaciones creadas de manera intencional, mnemotecnia y repetición.

Sesión II: Formación de palabras y cognados.

Sesión III: Redes semánticas y deducción por contexto.

Sesión IV: Redes semánticas y construcción de frases.

Pase V: Repetición y glosario digital (Quizlet).

Pase VI: Uso de un diccionario digital (Linguee).

A continuación presentamos las preguntas del cuestionario en sueco, tal y como fueron presentadas a los participantes del grupo experimental, seguidas de una traducción al español. Las preguntas se corresponden con las distintas sesiones y, por lo tanto, con la estrategia que haya sido abordada en la sesión correspondiente:

Sesión I

1. *Hur funkade den här informationen som hjälp att lära sig de nya orden under pass I?
¿Cómo de útil te resultó la información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión I?*
2. *Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av associationer-mnemoteknik som stöd för att lära dig ord?
¿Con qué probabilidad vas a usar asociaciones y mnemotecnia como apoyo para aprender palabras?*
3. *Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av repetition som stöd för att lära dig ord?
¿Con qué probabilidad vas a usar la repetición como apoyo para aprender palabras?*
4. *Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av vanligaste ord-listor för att lära dig ord?
¿Con qué probabilidad vas a usar las listas de frecuencia del vocabulario como apoyo para aprender palabras?*

Sesión II

5. *Hur funkade den här informationen som hjälp att lära sig de nya orden under pass II?
¿Cómo resultó la información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión II?*
6. *Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av cognates som stöd för att lära dig ord?
¿Con qué probabilidad vas a usar cognados como apoyo para aprender palabras?*
7. *Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av word formation som stöd för att lära dig ord?
¿Con qué probabilidad vas a usar la formación de palabras como apoyo para aprender palabras?*

Sesión III

8. *Hur funkade den här informationen som hjälp att lära sig de nya orden under pass III?
¿Cómo resultó la información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión III?*
9. *Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av semantic networks and contextual guessing som stöd för att lära dig ord?
¿Con qué probabilidad vas a usar redes semánticas y deducción por contexto como apoyo para aprender palabras?*

Sesión IV

10. *Hur funkade den här informationen som hjälp att lära sig de nya orden under pass IV?
¿Cómo resultó la información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión IV?*
11. *Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av semantic networks and sentence production som stöd för att lära dig ord?
¿Con qué probabilidad vas a usar redes semánticas y producción de frases como apoyo para aprender palabras?*

Sesión V

12. *Hur funkade den här informationen som hjälp att lära dig de nya orden under pass V?
¿Cómo resultó la información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión V?*

13. *Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av Quizlet som stöd för att lära dig ord?*

¿Con qué probabilidad vas a usar Quizlet como apoyo para aprender palabras?

Sesión VI

14. *Hur funkade den här informationen som hjälp att lära dig de nya orden under pass VI?*

¿Cómo resultó la información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión VI?

15. *Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av Linguee som stöd för att lära dig ord?*

¿Con qué probabilidad vas a usar Linguee como apoyo para aprender palabras?

Una vez expuestas las 15 preguntas del cuestionario, presentamos a continuación una tabla que representa cada una de las preguntas, en las filas 1 a 15, con los datos referidos a porcentajes de respuesta respecto al total de participantes, así como los casos excluidos, bien por no haber respondido a una pregunta en concreto o por no haberse presentado a una sesión determinada.

Tabla 40 Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Incluido		Excluido		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
P1	100	85,5%	17	14,5%	117	100,0%
P2	101	86,3%	16	13,7%	117	100,0%
P3	101	86,3%	16	13,7%	117	100,0%
P4	101	86,3%	16	13,7%	117	100,0%
P5	94	80,3%	23	19,7%	117	100,0%
P6	95	81,2%	22	18,8%	117	100,0%
P7	77	65,8%	40	34,2%	117	100,0%
P8	95	81,2%	22	18,8%	117	100,0%
P9	95	81,2%	22	18,8%	117	100,0%

P10	94	80,3%	23	19,7%	117	100,0%
P11	94	80,3%	23	19,7%	117	100,0%
P12	88	75,2%	29	24,8%	117	100,0%
P13	88	75,2%	29	24,8%	117	100,0%
P14	86	73,5%	31	26,5%	117	100,0%
P15	86	73,5%	31	26,5%	117	100,0%

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

A continuación presentamos una tabla con información sobre las respuestas dadas a cada pregunta, con datos sobre frecuencias y porcentajes. Recordamos que los números 1 al 5 en las filas representan las alternativas de respuesta en la escala Likert.

Tablas de frecuencia

Con respecto a la pregunta 1, *¿Cómo resultó la información como ayuda para aprender las palabras de la sesión I?*, correspondiente a la estrategia *Asociaciones creadas de manera intencional, mnemotecnia y repetición*, podemos observar que la alternativa de respuesta que obtuvo mayor porcentaje ha sido la 4 (49%) seguida de la 3 (32%). Las demás alternativas obtuvieron, por su parte, porcentajes de respuesta inferiores: 5 (12%), 2 (4%) y 1 (3%).

Por tanto, podemos afirmar que la mayoría de los participantes en el grupo experimental (el 61%, suma de los porcentajes de las alternativas 4 y 5) considera que las estrategias *Asociaciones creadas de manera intencional, mnemotecnia y repetición* les ha ayudado a aprender las palabras en la sesión I.

Tabla 41 Pregunta 1. Tabla de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	3	2,6	3,0	3,0
	2	4	3,4	4,0	7,0
	3	32	27,4	32,0	39,0
	4	49	41,9	49,0	88,0
	5	12	10,3	12,0	100,0
	Total	100	85,5	100,0	
Perdidos	Sistema	17	14,5		
Total		117	100,0		

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Con respecto a la pregunta 2, *¿Con qué probabilidad vas a usar asociaciones y mnemotecnia como apoyo para aprender nuevas palabras?*, podemos observar que la alternativa de respuesta que obtuvo mayor porcentaje ha sido la 3 (30,7%) seguida de la 4 (29,7%). Las demás alternativas obtuvieron, por su parte, porcentajes de respuesta inferiores 5 (22,8%), 2 (14,9%) y 1(2%).

Por lo tanto, podemos afirmar que la mayoría de los participantes en el grupo experimental (el 52,5% suma de los porcentajes de las alternativas 4 y 5) considera que va a volver a usar la estrategia *asociaciones y mnemotecnia* como apoyo para aprender nuevas palabras.

Tabla 42 Pregunta 2. Tabla de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	2	1,7	2,0	2,0
	2	15	12,8	14,9	16,8
	3	31	26,5	30,7	47,5
	4	30	25,6	29,7	77,2
	5	23	19,7	22,8	100,0
	Total	101	86,3	100,0	
Perdidos	Sistema	16	13,7		
Total		117	100,0		

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Con respecto a la pregunta 3, *¿Con qué probabilidad vas a usar la repetición como apoyo para aprender palabras?*, podemos observar que la alternativa de respuesta que obtuvo mayor porcentaje ha sido la 5 (54,5%) seguida de la 4 (32,7%). Las demás alternativas obtuvieron, por su parte, porcentajes de respuesta inferiores 3 (11,9%), seguido de la 1 (1%). Obsérvese que ningún respondiente ha seleccionado la alternativa de respuesta 2.

Por lo tanto, podemos afirmar que la mayoría de los participantes en el grupo experimental (el 87,2%, suma de los porcentajes de las alternativas 4 y 5) considera que va a volver a usar la estrategia *repetición* como apoyo para aprender nuevas palabras.

Tabla 43 Pregunta 3. Tabla de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	,9	1,0	1,0
	3	12	10,3	11,9	12,9
	4	33	28,2	32,7	45,5
	5	55	47,0	54,5	100,0
	Total	101	86,3	100,0	
Perdidos	Sistema	16	13,7		
Total		117	100,0		

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Con respecto a la pregunta 4, *¿Con qué probabilidad vas a usar las listas de frecuencia del vocabulario como apoyo para aprender palabras?*, podemos observar que la alternativa de respuesta que obtuvo mayor porcentaje ha sido la 3 (40,6%) seguida de la 4 (27,7%). Las demás alternativas obtuvieron, por su parte, porcentajes de respuesta inferiores: 2 (18,8%), 5 (6,9%) y 1 (5,9%).

Por tanto, podemos afirmar que el 34,6% de los participantes en el grupo experimental (suma de los porcentajes de las alternativas 4 y 5) considera que va a volver a usar la estrategia *asociaciones y mnemotecnia* como apoyo para aprender nuevas palabras.

Tabla 44 Pregunta 4. Tabla de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	5,1	5,9	5,9
	2	19	16,2	18,8	24,8
	3	41	35,0	40,6	65,3
	4	28	23,9	27,7	93,1
	5	7	6,0	6,9	100,0
	Total	101	86,3	100,0	
Perdidos	Sistema	16	13,7		
Total		117	100,0		

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Con respecto a la pregunta 5, *¿Cómo resultó esta información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión II?*, correspondiente a la estrategia *Formación de palabras y cognados*, podemos observar que la alternativa de respuesta que obtuvo mayor porcentaje ha sido la 4 (53,2%) seguida de la 3 (21,3%). Las demás alternativas obtuvieron, por su parte, porcentajes de respuesta inferiores: 5 (13,8%), 2 (6,4%) y 1 (5,3%).

Por tanto, podemos afirmar que la mayoría de los participantes en el grupo experimental (el 67%, suma de los porcentajes de las alternativas 4 y 5) considera que las estrategias *Formación de palabras y cognados* les ha ayudado a aprender las palabras en la sesión II.

Tabla 45 Pregunta 5. Tabla de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	5	4,3	5,3	5,3
	2	6	5,1	6,4	11,7
	3	20	17,1	21,3	33,0
	4	50	42,7	53,2	86,2
	5	13	11,1	13,8	100,0
	Total	94	80,3	100,0	
Perdidos	Sistema	23	19,7		
Total		117	100,0		

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Con respecto a la pregunta 6, *¿Con qué probabilidad vas a usar cognados como apoyo para aprender nuevas palabras?*, podemos observar que la alternativa de respuesta que obtuvo mayor porcentaje ha sido la 4 (37,9%) seguida de la 5 (26,3%). Las demás alternativas obtuvieron, por su parte, porcentajes de respuesta inferiores: 3 (24,2%), 2 (7,4%) y 1 (4,2%).

Por tanto, podemos afirmar que la mayoría de los participantes en el grupo experimental (el 64,2%, suma de los porcentajes de las alternativas 4 y 5) considera que va a volver a usar la estrategia *formación de palabras y cognados* como apoyo para aprender nuevas palabras.

Tabla 46 Pregunta 6. Tabla de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	4	3,4	4,2	4,2
	2	7	6,0	7,4	11,6
	3	23	19,7	24,2	35,8
	4	36	30,8	37,9	73,7
	5	25	21,4	26,3	100,0
	Total	95	81,2	100,0	
Perdidos	Sistema	22	18,8		
Total		117	100,0		

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Con respecto a la pregunta 7, *¿Con qué probabilidad vas a usar la formación de palabras como apoyo para aprender palabras?*, podemos observar que la alternativa de respuesta que obtuvo mayor porcentaje ha sido la 4 (37,7%) seguida de la 3 (32,5%). Las demás alternativas obtuvieron, por su parte, porcentajes de respuesta inferiores: 5 (15,6%), 2 (9,1) y 1 (5,2%).

Por tanto, podemos afirmar que la mayoría de los participantes en el grupo experimental (53,3%, suma de los porcentajes de las alternativas 4 y 5) considera que va a volver a usar la estrategia *formación de palabras* como apoyo para aprender nuevas palabras.

Tabla 47 Pregunta 7. Tabla de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	4	3,4	5,2	5,2
	2	7	6,0	9,1	14,3
	3	25	21,4	32,5	46,8
	4	29	24,8	37,7	84,4
	5	12	10,3	15,6	100,0
	Total	77	65,8	100,0	
Perdidos	Sistema	40	34,2		
Total		117	100,0		

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Con respecto a la pregunta 8, *¿Cómo resultó esta información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión III?*, correspondiente a la estrategia *Redes semánticas y deducción por contexto*, podemos observar que la alternativa de respuesta que obtuvo mayor porcentaje ha sido la 3 (36,8%) seguida de la 4 (29,5%). Las demás alternativas obtuvieron, por su parte, porcentajes de respuesta inferiores: 2 (23,2%), 5 (5,3%) y 1 (5,3%).

Por tanto, podemos afirmar que el 34,8% de los participantes en el grupo experimental (suma de los porcentajes de las alternativas 4 y 5) considera que las estrategias *Redes semánticas y deducción por contexto* les ha ayudado a aprender las palabras en la sesión III.

Tabla 48 Pregunta 8. Tabla de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	5	4,3	5,3	5,3
	2	22	18,8	23,2	28,4
	3	35	29,9	36,8	65,3
	4	28	23,9	29,5	94,7
	5	5	4,3	5,3	100,0
	Total	95	81,2	100,0	
Perdidos	Sistema	22	18,8		
Total		117	100,0		

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Con respecto a la pregunta 9, *¿Con qué probabilidad vas a usar redes semánticas y deducción por contexto como apoyo para aprender palabras?*, podemos observar que la alternativa de respuesta que obtuvo mayor porcentaje ha sido la 3 (42,1%) seguida de la 4 (27,4%). Las demás alternativas obtuvieron, por su parte, porcentajes de respuesta inferiores: 2 (16,8%), 5 (9,5%) y 1 (4,2%).

Por tanto, podemos afirmar que el 36,9% de los participantes en el grupo experimental (suma de los porcentajes de las alternativas 4 y 5) considera que va a volver a usar la estrategia *Redes semánticas y deducción por contexto* como apoyo para aprender nuevas palabras.

Tabla 49 Pregunta 9. Tabla de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	4	3,4	4,2	4,2
	2	16	13,7	16,8	21,1
	3	40	34,2	42,1	63,2
	4	26	22,2	27,4	90,5
	5	9	7,7	9,5	100,0
	Total	95	81,2	100,0	
Perdidos	Sistema	22	18,8		
Total		117	100,0		

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Con respecto a la pregunta 10, *¿Cómo resultó la información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión IV?*, correspondiente a la estrategia *Redes semánticas y construcción de frases*, podemos observar que la alternativa de respuesta que obtuvo mayor porcentaje ha sido la 4 (36,2%) seguida de la 3 (33%). Las demás alternativas obtuvieron, por su parte, porcentajes de respuesta inferiores: 2 (17%), 5 (10,6%) y 1 (3,2%).

Por tanto, podemos afirmar que el 46,8% de los participantes en el grupo experimental (suma de los porcentajes de las alternativas 4 y 5) considera que las estrategias *redes semánticas y construcción de frases* les ha ayudado a aprender las palabras en la sesión IV.

Tabla 50 Pregunta 10. Tabla de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	3	2,6	3,2	3,2
	2	16	13,7	17,0	20,2
	3	31	26,5	33,0	53,2
	4	34	29,1	36,2	89,4
	5	10	8,5	10,6	100,0
	Total	94	80,3	100,0	
Perdidos	Sistema	23	19,7		
Total		117	100,0		

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Con respecto a la pregunta 11, *¿Con qué probabilidad vas a usar redes semánticas y construcción de frases como apoyo para aprender palabras?*, podemos observar que la alternativa de respuesta que obtuvo mayor porcentaje ha sido la 4 (35,1%) seguida de la 3 (28,7%). Las demás alternativas obtuvieron, por su parte, porcentajes de respuesta inferiores: 2 (16%), 1 (13,8%) y 5 (6%).

Por tanto, podemos afirmar que el 41,5% de los participantes en el grupo experimental (suma de los porcentajes de las alternativas 4 y 5) considera que va a volver a usar la estrategia *Redes semánticas y construcción de frases* como apoyo para aprender nuevas palabras.

Tabla 51 Pregunta 11. Tabla de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	13	11,1	13,8	13,8
	2	15	12,8	16,0	29,8
	3	27	23,1	28,7	58,5
	4	33	28,2	35,1	93,6
	5	6	5,1	6,4	100,0
	Total	94	80,3	100,0	
Perdidos	Sistema	23	19,7		
Total		117	100,0		

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Con respecto a la pregunta 12, *¿Cómo resultó la información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión V?*, correspondiente a la estrategia *Repetición y glosario digital (Quizlet)*, podemos observar que la alternativa de respuesta que obtuvo mayor porcentaje ha sido la 5 (36,4%) seguida de la 4 (34,1%). Las demás alternativas obtuvieron, por su parte, porcentajes de respuesta inferiores: 3 (21,6%), 2 (5,7%) y 1 (2,3%).

Por tanto, podemos afirmar que la mayoría de los participantes en el grupo experimental (el 70,5%, suma de los porcentajes de las alternativas 4 y 5) considera que la estrategia *Repetición y glosario digital* les ha ayudado a aprender las palabras en la sesión V.

Tabla 52 Pregunta 12. Tabla de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	2	1,7	2,3	2,3
	2	5	4,3	5,7	8,0
	3	19	16,2	21,6	29,5
	4	30	25,6	34,1	63,6
	5	32	27,4	36,4	100,0
	Total	88	75,2	100,0	
Perdidos	Sistema	29	24,8		
Total		117	100,0		

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Con respecto a la pregunta 13, *¿Con qué probabilidad vas a usar Quizlet como apoyo para aprender palabras?*, podemos observar que la alternativa de respuesta que obtuvo mayor porcentaje ha sido la 5 (30,7%) seguida de la 3 (28,4%). Las demás alternativas obtuvieron, por su parte, porcentajes de respuesta inferiores: 4 (23,9%), 2 (10,2%) y 1 (6,8%).

Por tanto, podemos afirmar que la mayoría de los participantes en el grupo experimental (el 54,6%, suma de los porcentajes de las alternativas 4 y 5) considera que va a volver a usar Quizlet como apoyo para aprender nuevas palabras.

Tabla 53 Pregunta 13. Tabla de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	5,1	6,8	6,8
	2	9	7,7	10,2	17,0
	3	25	21,4	28,4	45,5
	4	21	17,9	23,9	69,3
	5	27	23,1	30,7	100,0
	Total	88	75,2	100,0	
Perdidos	Sistema	29	24,8		
Total		117	100,0		

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Con respecto a la pregunta 14, *¿Cómo resultó la información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión VI?*, correspondiente a la estrategia *Uso del diccionario digital (Linguee)*, podemos observar que la alternativa de respuesta que obtuvo mayor porcentaje ha sido la 3 (31,4%) seguida de la 2 (26,7%). Las demás alternativas obtuvieron, por su parte, porcentajes de respuesta inferiores: 1 (20,9%), 4 (19,8%) y 5 (1,2%).

Por tanto, podemos afirmar que un 21% de los participantes en el grupo experimental (suma de los porcentajes de las alternativas 4 y 5) considera que la estrategia *Uso del diccionario digital Linguee* les ha ayudado a aprender las palabras en la sesión VI.

Tabla 54 Pregunta 14. Tabla de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	18	15,4	20,9	20,9
	2	23	19,7	26,7	47,7
	3	27	23,1	31,4	79,1
	4	17	14,5	19,8	98,8
	5	1	,9	1,2	100,0
	Total	86	73,5	100,0	
Perdidos	Sistema	31	26,5		
Total		117	100,0		

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

En relación a la pregunta 15, *¿Con qué probabilidad vas a usar Linguee como apoyo para aprender palabras?*, podemos observar que la alternativa de respuesta que obtuvo mayor porcentaje ha sido la 2 (29,1%), seguida de la 3 (25,6%). Las demás alternativas obtuvieron, por su parte, porcentajes de respuesta inferiores: 1 (22,1%), 4 (16,3%) y 5 (7%).

Por tanto, podemos afirmar que solamente un 23,3% de los participantes en el grupo experimental considera que va a volver a usar Linguee como apoyo para aprender nuevas palabras.

Tabla 55 Pregunta 15. Tabla de frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	19	16,2	22,1	22,1
	2	25	21,4	29,1	51,2

	3	22	18,8	25,6	76,7
	4	14	12,0	16,3	93,0
	5	6	5,1	7,0	100,0
	Total	86	73,5	100,0	
Perdidos	Sistema	31	26,5		
Total		117	100,0		

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Histogramas

Para facilitar la visualización de estos datos presentamos un histograma para cada pregunta. El eje vertical indica la frecuencia y el eje horizontal las alternativas de respuesta en la escala Likert (1-5). La línea marcada corresponde a un modelo de distribución normal ($\mu = 0$, $\sigma = 1$).

FIGURA 9 HISTOGRAMA PREGUNTA 1

P1 ¿Cómo resultó la información como ayuda para aprender las palabras de la sesión I?

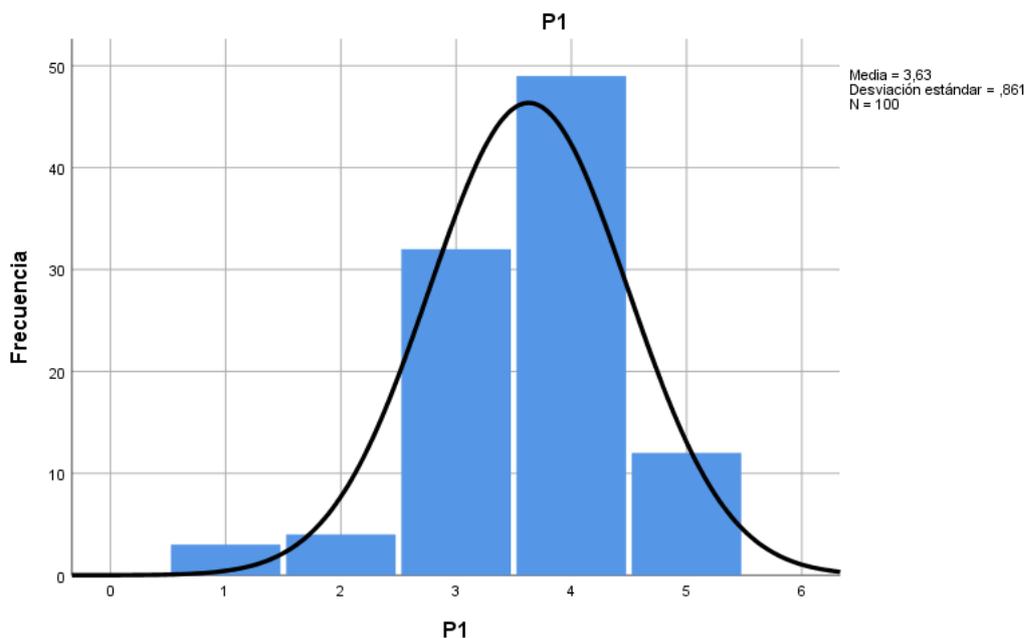


FIGURA 10 HISTOGRAMA PREGUNTA 2

P2: ¿Con qué probabilidad vas a usar asociaciones y mnemotecnia como apoyo para aprender nuevas palabras?

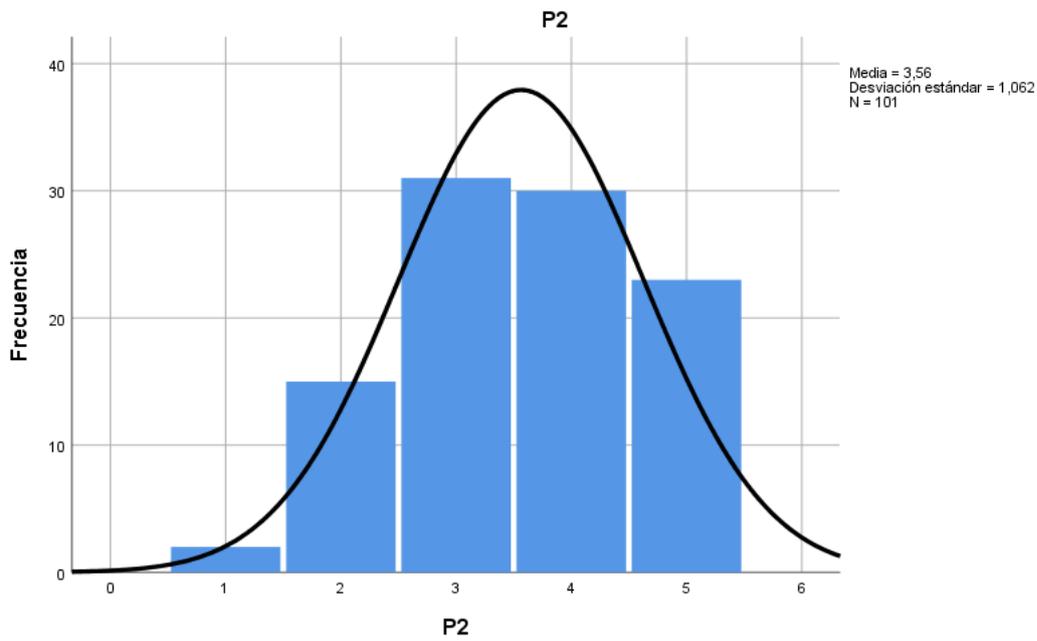


FIGURA 11 HISTOGRAMA PREGUNTA 3

P3: ¿Con qué probabilidad vas a usar la repetición como apoyo para aprender palabras?

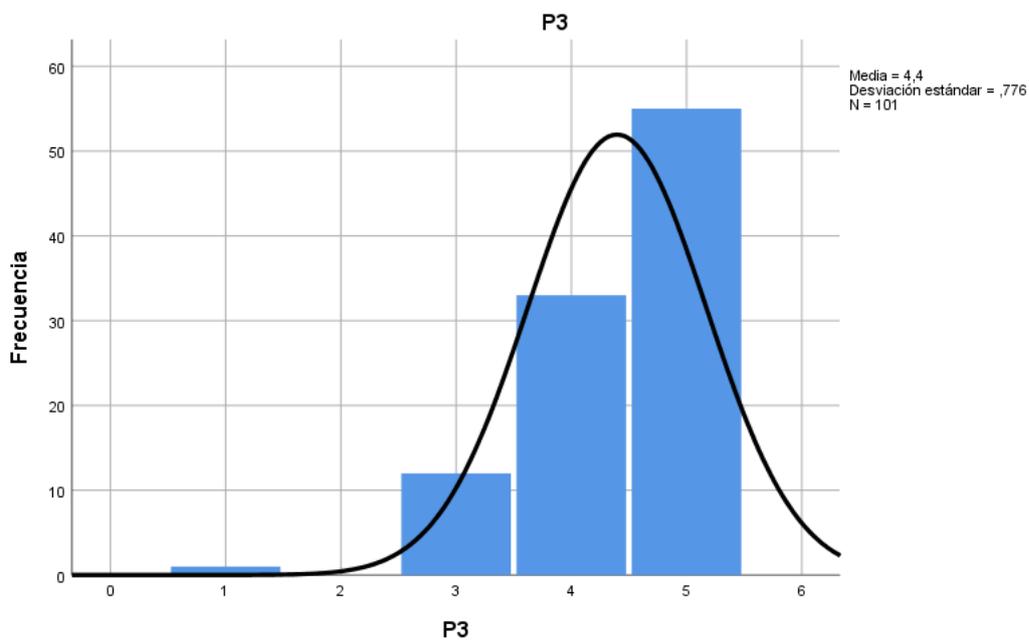


FIGURA 12 HISTOGRAMA PREGUNTA 4

P4: ¿Con qué probabilidad vas a usar las listas de frecuencia del vocabulario como apoyo para aprender palabras?

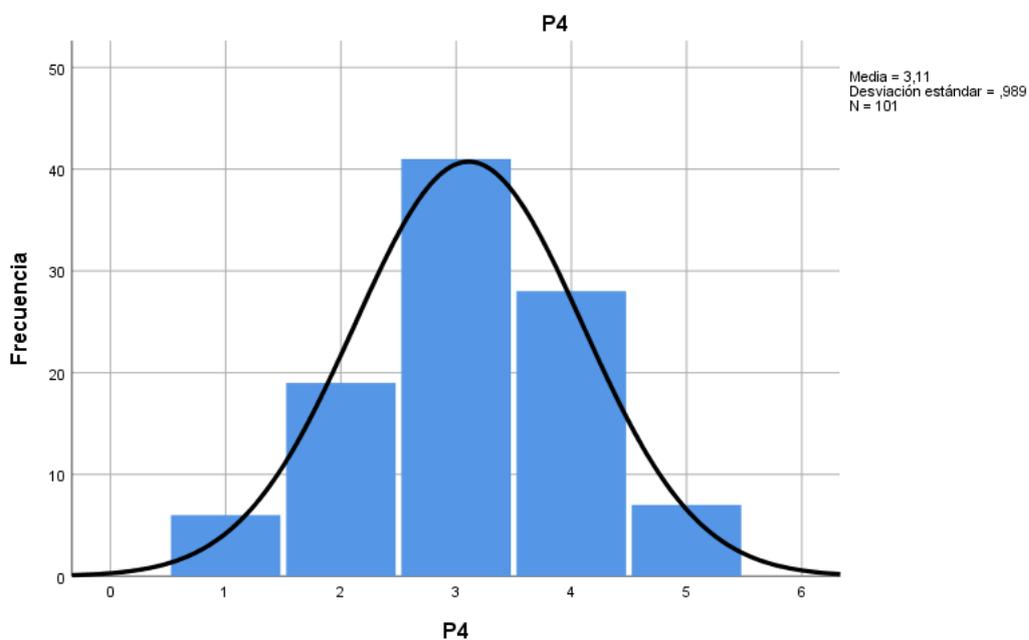


FIGURA 13 HISTOGRAMA PREGUNTA 5

P5: ¿Cómo resultó la información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión II?

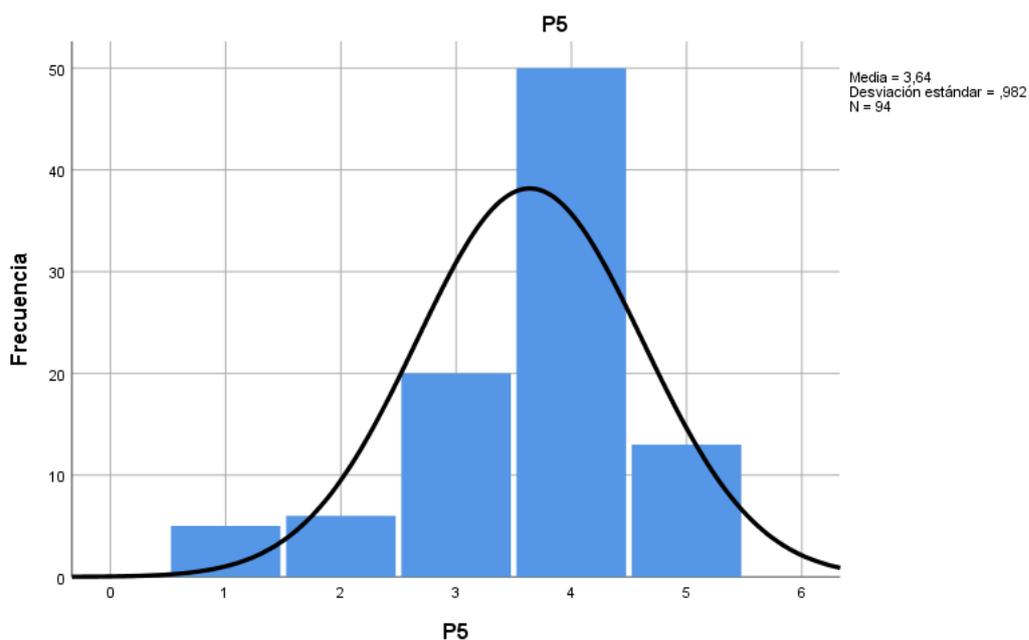


FIGURA 14 HISTOGRAMA PREGUNTA 6

P6: ¿Con qué probabilidad vas a usar cognados como apoyo para aprender nuevas palabras?

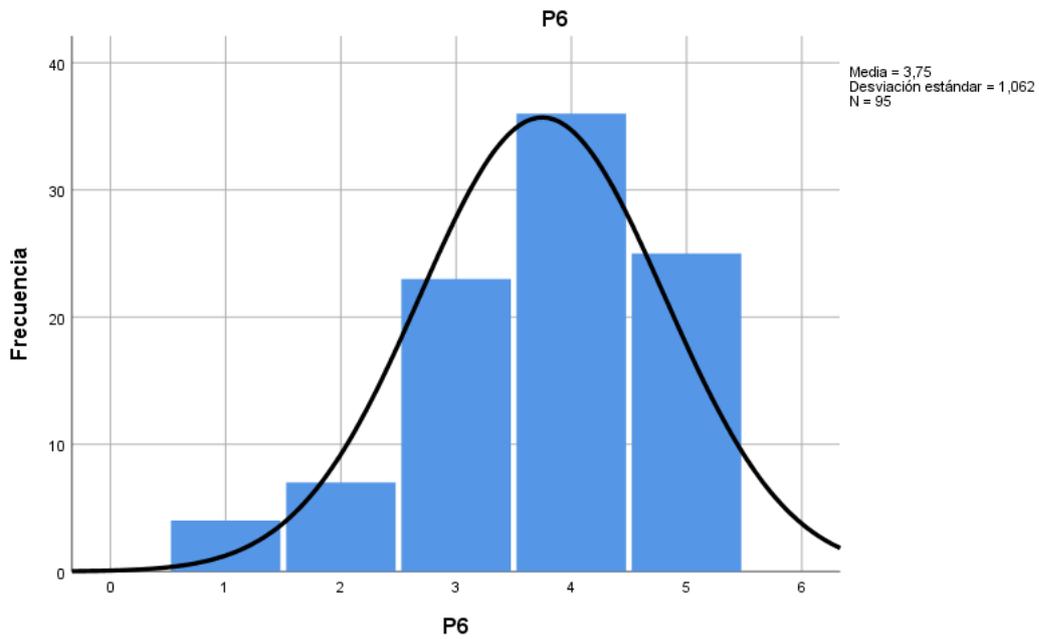


FIGURA 15 HISTOGRAMA PREGUNTA 7

P7: ¿Con qué probabilidad vas a usar la formación de palabras como apoyo para aprender palabras?

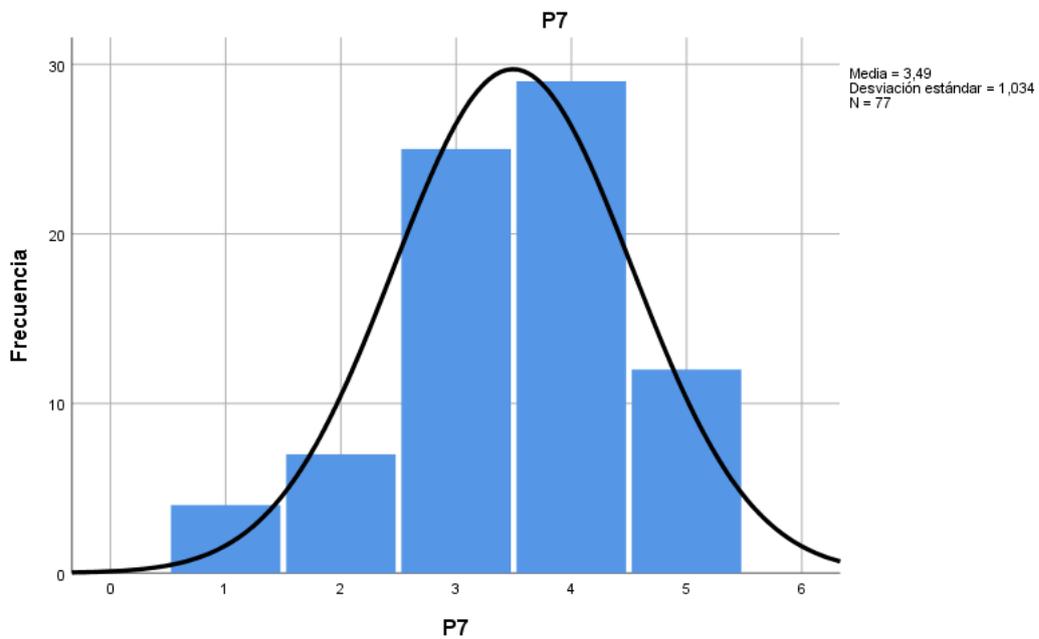


FIGURA 16 Histograma pregunta 8

P8: ¿Cómo resultó la información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión III?

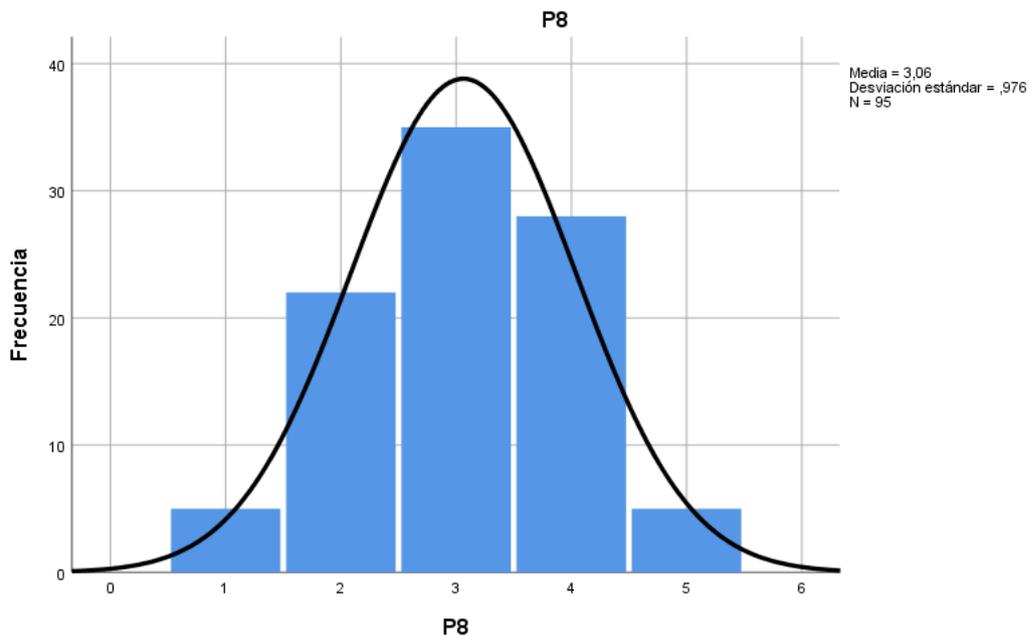


FIGURA 17 HISTOGRAMA PREGUNTA 9

P9: ¿Con qué probabilidad vas a usar redes semánticas y deducción por contexto como apoyo para aprender palabras?

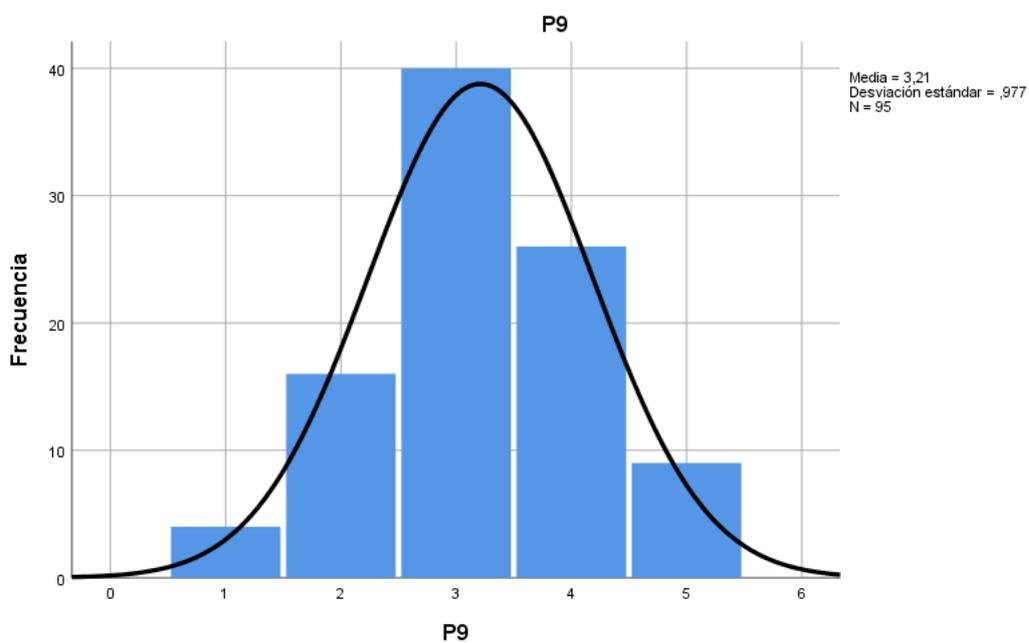


FIGURA 18 HISTOGRAMA PREGUNTA 10

P10: ¿Cómo resultó la información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión IV?

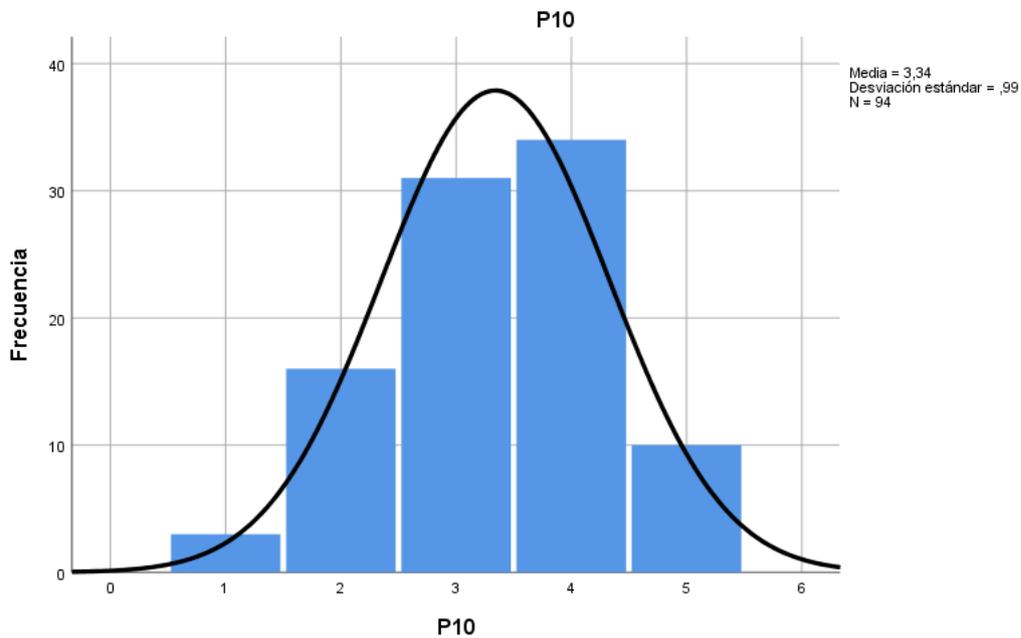


FIGURA 19 HISTOGRAMA PREGUNTA 11

P11: ¿Con qué probabilidad vas a usar redes semánticas y producción de frases como apoyo para aprender palabras?

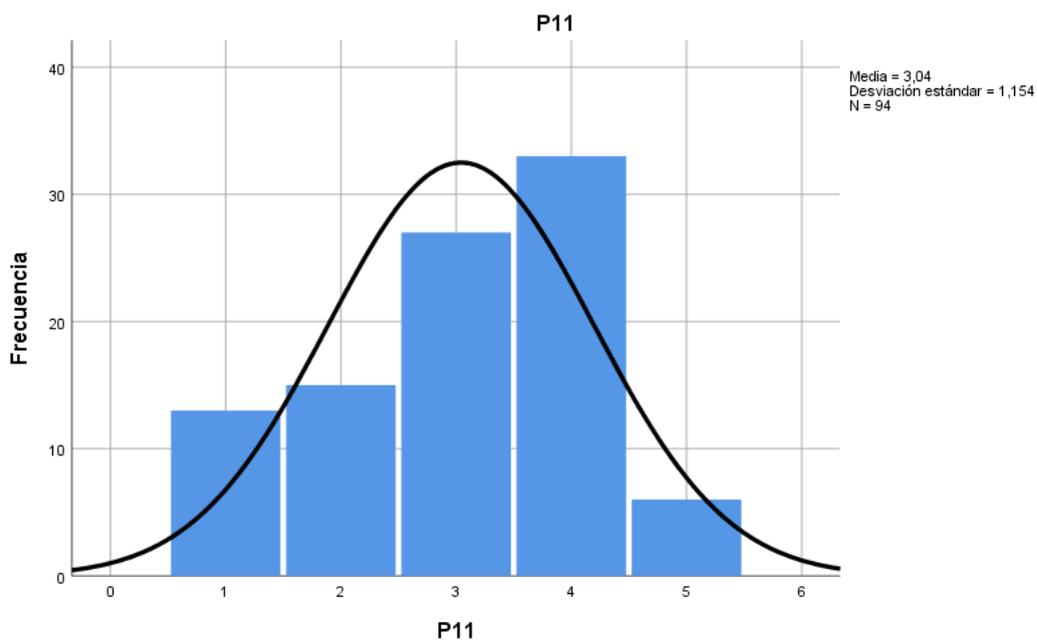


FIGURA 20 HISTOGRAMA PREGUNTA 12

P12: ¿Cómo resultó la información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión V?

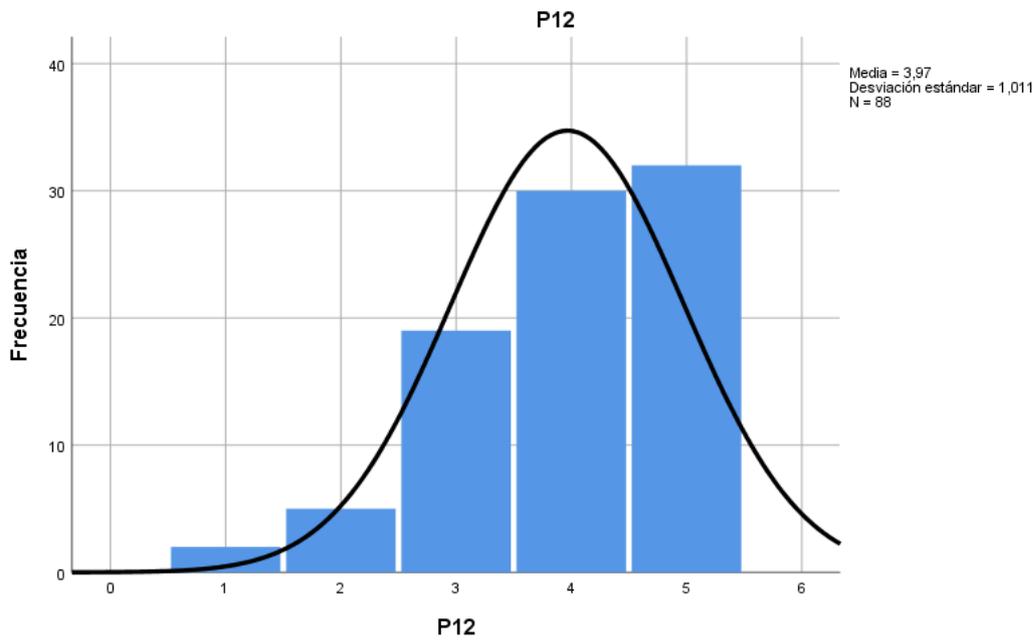


FIGURA 21 HISTOGRAMA PREGUNTA 13

P13: ¿Con qué probabilidad vas a usar Quizlet como apoyo para aprender palabras?

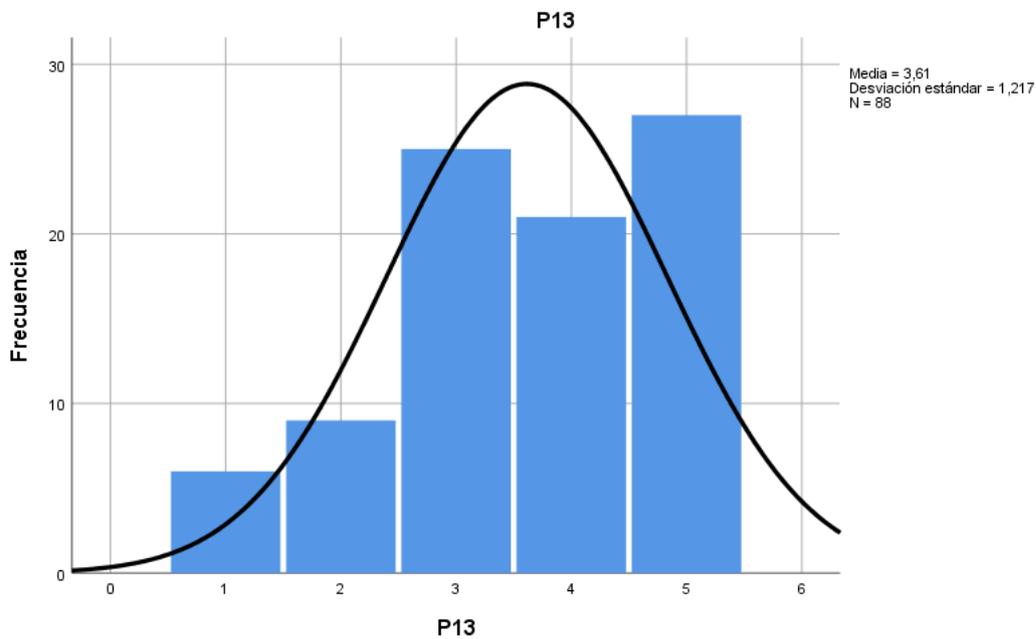


FIGURA 22 HISTOGRAMA PREGUNTA 14

P14: ¿Cómo resultó la información como ayuda para aprender las nuevas palabras de la sesión VI?

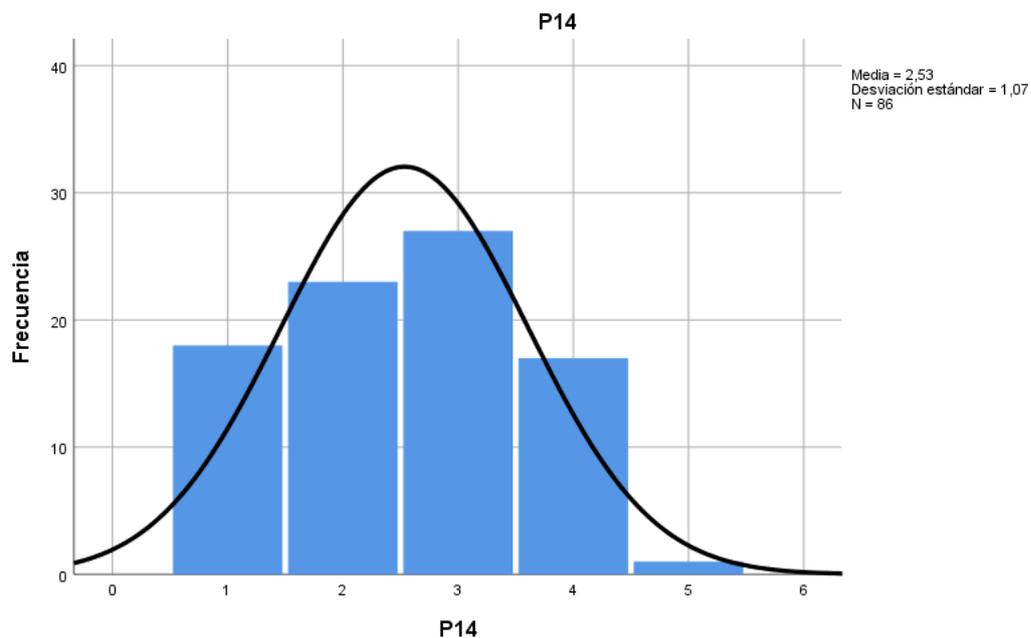
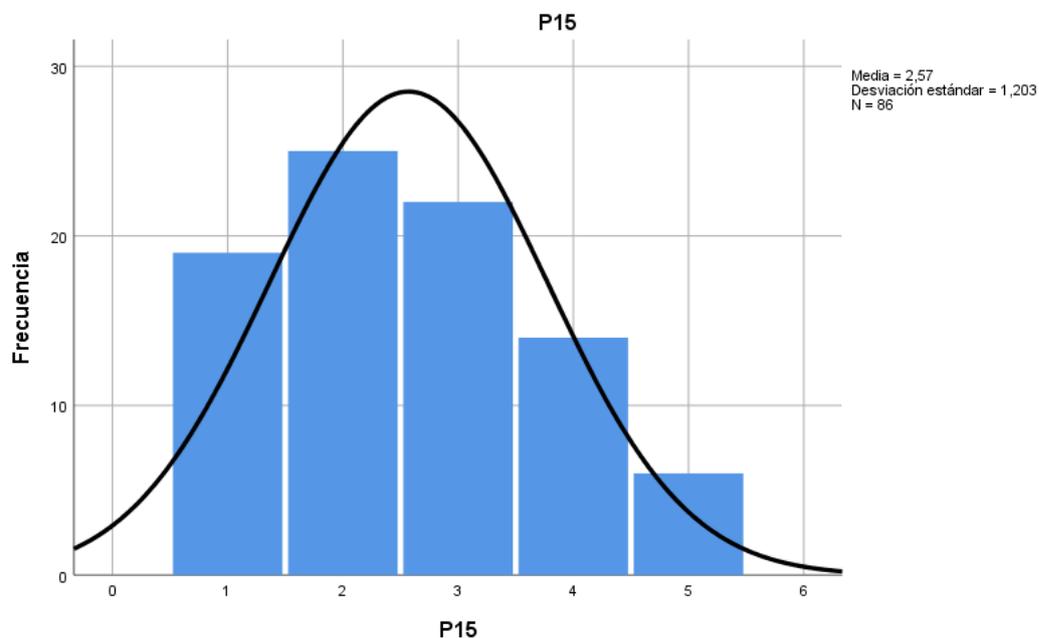


FIGURA 23 HISTOGRAMA PREGUNTA 15

P15: ¿Con qué probabilidad vas a usar *Linguee* como apoyo para aprender palabras?



La implicación pedagógica de estos resultados mostrados en este apartado será presentada en el capítulo "Discusión".

4.4. Resultados presentados de modo sincrético de acuerdo con el modelo de análisis mixto

A continuación presentamos nuestros resultados de los datos que fueron procesados con SPSS. En cada una de las tres secciones, que corresponden a los tres RQ de este estudio, comenzaremos mostrando el resumen de los datos para todos los grupos y puntos de tiempo, incluido el tamaño de la muestra [N], la media, la mediana, la desviación estándar y el valor mínimo y valores máximos, así como su temporización. Con estos datos, calculamos las diferencias de medias entre grupos y su significación. Dado que tenemos un diseño mixto, uno entre la variable de sujetos (grupo experimental vs. grupo de control) y uno dentro de la variable de sujeto (condición pre- y postexperimental), utilizamos pruebas ANOVA de medidas repetidas. En algunos casos, sin embargo, usamos una prueba t simple para muestras pareadas o independientes, dependiendo de los datos a comparar.

4.4.1. Resultados de la prueba SILL (RQ1)

En las Tablas 1 y 2 describimos brevemente los datos obtenidos en relación con la primera pregunta de investigación (¿El uso de Estrategias de Aprendizaje del Vocabulario influye en la forma en que los participantes puntuaron en la prueba SILL?). La Tabla 1 corresponde a la fase preexperimental y la Tabla 2 a la postexperimental.

El tamaño de la muestra (N), la media, la mediana, la desviación estándar y los valores mínimo y máximo se dan tanto para los grupos experimentales como para los de control, así como para las diferentes partes (A-F, consulte 4.3 Materiales) y el TOTAL (la suma de las partes A a F) que constituyen SILL (ver 4.3: Materiales). Hay que tener en cuenta que las preguntas en SILL son respondidas por los participantes según la escala de Likert, 1-5, y que, por tanto, la media, los máximos y los mínimos se encontrarán entre estos valores.

Tabla 56 Resumen de los datos de RQ1 en condiciones preexperimentales

GRUPO		A	B	C	D	E	F	TOTAL
ExpERIMENTAL	N	101	101	101	101	101	101	101
	Media	2.47	2.70	2.79	2.61	2.49	2.92	2.65
	Mediana	2.44	2.71	2.83	2.56	2.33	2.83	2.66
	SD	.51	.48	.54	.60	.62	.69	.40
	Min.	1.22	1.50	1.67	1.33	1.00	1.50	1.46
	Max.	3.67	3.71	4.33	4.11	4.17	4.67	3.46
ConTROL	N	98	98	98	98	98	98	98
	Media	2.37	2.61	2.74	2.63	2.42	2.73	2.58
	Mediana	2.44	2.64	2.83	2.73	2.42	2.83	2.60
	SD	.47	.53	.69	.66	.61	.76	.46
	Min.	1.11	1.00	1.00	1.11	1.00	1.00	1.12
	Max.	3.44	3.71	4.33	4.00	4.33	4.50	3.62

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Tabla 57 Resumen de los datos de RQ1 en condiciones post-experimentales

GRUPO		A	B	C	D	E	F	TOTAL
EXERIMENTAL	N	81	81	81	81	81	81	81
	Media	2.69	3.02	3.00	2.78	2.56	2.91	2.85
	Mediana	2.67	3.00	3.00	2.78	2.50	3.00	2.82
	SD	.53	.48	.57	.73	.63	.62	.44
	Min.	1.44	1.79	1.67	1.00	1.00	1.67	1.68
	Max.	4.00	4.00	4.83	4.33	4.17	4.33	3.66
CONTROL	N	77	77	77	77	77	77	77
	Media	2.57	2.79	2.89	2.74	2.53	2.88	2.73
	Mediana	2.56	2.86	2.83	2.78	2.50	2.83	2.76
	SD	.51	.69	.64	.70	.65	.78	.52
	Min.	1.44	1.07	1.67	1.11	1.00	1.00	1.54
	Max.	3.67	4.43	4.33	4.22	4.00	4.50	3.92

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

A continuación (Tabla 3), realizamos una prueba ANOVA de medidas repetidas sobre los datos presentados en las tablas anteriores. El objetivo de esta prueba es hacer una comparación entre grupos (pre- y postexperimental) e Intergrupos (experimental vs control) simultáneamente. En la comparación intragrupo la variable es el factor tiempo: se comparan los

resultados obtenidos por los participantes en la prueba SILL antes y después de realizar el nivel 3 de español (tanto para el grupo experimental como para el de control) y antes y después de la intervención estratégica (solo en el caso de grupos experimentales).

Tabla 58 Prueba ANOVA de medidas repetidas

	Intra-groups		Inter-groups	
	F	p	F	p
PRE/POST_A	24.32	.000	.03	.875
PRE/POST_B	29.54	.000	.45	.076
PRE/POST_C	17.07	.000	.00	.964
PRE/POST_D	7.14	.008	1.01	.316
PRE/POST_E	3.12	.080	.56	.456
PRE/POST_F	.23	.631	2.09	.150
PRE/POST_TOTAL	25.33	.000	.50	.482

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

En la comparación intragrupo, la prueba ANOVA de medidas repetidas determinó que las puntuaciones medias de SILL diferían significativamente en dos puntos de tiempo (condición pre- y postexperimental) en los grupos A ($F = 24.32$, $p < .001$), B ($F = 29.54$, $p < .000$), C ($F < 17.07$, $p < .000$), D ($F = 7.14$, $p = .008$) y TOTAL ($F = 25.33$, $p < .000$). En todos los casos, las diferencias indican un aumento en la condición postexperimental. Las puntuaciones SILL de medias no difirieron significativamente en dos puntos temporales (condiciones pre- y post-experimentales) en los grupos E ($F = 3.11$, $p = .080$) y F ($F = .23$, $p = .631$).

En la comparación intergrupos (grupos experimental y control) no se observaron diferencias significativas en ningún grupo). Para obtener información más detallada sobre los resultados de la comparación intergrupos, decidimos realizar la prueba t de muestras independientes de los resultados obtenidos por los grupos en las condiciones pre- y post-experimentales por separado. El tamaño del efecto está indicado por el índice d de Cohen.

Los resultados de estos análisis se presentan en las tablas 4 y 5, donde t es el resultado de la prueba t; p la significación estadística de la prueba t y la d de Cohen, la medida del tamaño del efecto para las pruebas t ($d = 0,20$ indica un efecto pequeño; $d = 0,50$ indica un efecto medio y $d = 0,80$ indica un efecto grande).

Tabla 59 Prueba t de muestras independientes para grupos experimentales y de control en condiciones preexperimentales

	t	p	d
PRE_A exp/control	1.44	.152	.20
PRE_B exp/control	1.25	.217	.18
PRE_C exp/control	.54	.590	.08
PRE_D exp/control	-.33	.741	-.05
PRE_E exp/control	.85	.399	.12
PRE_F exp/control	1.83	.070	.26
PRE_TOTAL exp/control	1.21	.228	.17

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Tabla 60 Prueba t de muestras independientes para grupos experimentales y de control en condiciones postexperimentales

	t	p	d
POST_A Exp/Control	1.44	.152	.23
POST_B EXP/CONTROL	2.41	.017	.38
POST_C EXP/CONTROL	1.24	.217	.20
POST_D EXP/CONTROL	.31	.760	.05
POST_E EXP/CONTROL	.30	.762	.05
POST_F EXP/CONTROL	.26	.800	.04
POST_TOTAL Exp/Control	.1457	.150	.23

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

En cuanto a la condición preexperimental (Cuadro 4), los resultados indican que no existe una diferencia significativa entre los diferentes pares de grupos experimental/control. En cuanto a la condición postexperimental (Cuadro 5), los resultados indican una diferencia significativa ($t = 2.41$, $p = .017$) entre la pareja experimental B ($M = 3.02$, $SD = .48$) y control B ($M = 2.79$, $SD = .69$).

4.4.2. Número de palabras retenidas (RQ2)

En las tablas 6 y 7 resumimos los datos obtenidos en relación con la segunda pregunta de investigación (¿El uso de Estrategias de Aprendizaje del Vocabulario influye en la cantidad de palabras retenidas por los participantes?). La tabla 6 corresponde a las sesiones sueco-español (SE) y la tabla 7 a las sesiones español-sueco (ES). Las dos últimas columnas de la Tabla 7 corresponden a los datos totales de las 100 palabras en el pretest y postest.

Tabla 61 Resumen de datos de RQ2 (sesiones en sueco-español, SE)

GRUPO		S1	S2	S3	S4	S5	S6
Experimental	N	97	99	94	94	86	72
	Media	13.27	17.59	13.60	13.13	13.38	10.51
	Mediana	15.00	19.00	14.00	14.00	15.00	12.00
	SD	4.42	3.136	3.06	2.53	2.47	4.35
	Min.	2	8	8	4	5	0
	Max.	18	20	18	15	15	15
Control	N	92	79	84	86	85	80
	Media	13.17	15.62	13.51	9.57	11.58	9.68
	Mediana	14.00	17.00	13.00	10.00	12.00	10.00
	SD	4.11	4.14	4.08	3.45	3.23	3.77
	Min.	2	3	3	2	1	0
	Max.	18	20	20	15	15	15

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Tabla 62 Resumen de datos RQ2 (sesiones español-sueco, ES y resultados pretest/postest)

GRUPO		S1	S2	S3	S4	S5	S6	PRETES	Postest
O		T							
Exp	N	97	100	96	96	91	14	109	76
	Media	16.60.	18.38	14.24	14.04	13.71	13.93	3.72	31.26
	Mediana	18.00	20.00	15.00	15.00	15.00	15.00	3.00	24.00
	SD	2.55	2.58	2.84	1.77	2.02	1.69	2.95	23.87
	Min.	8	5	8	9	7	10	0	0
	Max.	18	20	17	15	15	15	12	100
Cont	N	93	82	78	85	85	13	99	82
	Media	16.81	17.33	13.67	12.07	12.28	11.85	3.78	19.15

Mediana	18.00	19.00	14.50	13.00	13.00	11.00	3.00	17.00
SD	1.95	3.745	3.38	2.79	3.21	2.54	3.67	10.90
Min.	9	6	5	5	3	7	0	1
Max.	18	20	17	15	15	15	19	57

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

A continuación realizamos una prueba t sobre los datos presentados en la tabla anterior que nos permitió determinar si existen diferencias significativas entre los grupos experimental y de control en la dirección de la traducción sueco-español (Tabla 6) y español-sueco (Tabla 6). 7). Como puede verse, el efecto del tamaño de la muestra viene indicado por el índice d de Cohen.

Los resultados de estos análisis se presentan en las tablas 8 y 9. El valor de t, p y d es el mismo que se explica para las tablas 4 y 5.

Tabla 63 Prueba t de muestras independientes para grupos experimentales y de control en cada sesión Sueco-Español (SE)

	t	p	d
S1 Exp/Control	.15	.880	.02
S2 Exp/Control	3.61	.000	.53
S3 Exp/Control	.16	.876	.02
S4 Exp/Control	7.93	.000	1.02
S5 EXp/Control	4.12	.000	.60
S6 Exp/Control	1.27	.205	.21

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Tabla 64 Prueba t de muestras independientes para grupos experimentales y de control en cada sesión Español-Sueco (ES)

	t	p	d
S1 EXP/CONTROL	-.63	.529	-.09
S2 EXP/CONTROL	2.23	.027	.33
S3 EXP/CONTROL	1.22	.226	.19

S4 EP/CONTROL	5.74	.000	.79
S5 EXP/CONTROL	3.58	.000	.52
S6 EXP/CONTROL	2.53	.018	.89

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Con respecto a las sesiones sueco-españolas (Tabla 8), los resultados indican una media significativamente mayor en los grupos experimentales en S2 ($t = 3,61$, $p < ,001$), S4 ($t = 7,93$, $p < ,001$) y S5 ($t = 4,12$, $p < 0,001$). En todos los casos el tamaño del efecto es mediano (S2 $d = .53$; S5 $d = .60$) o grande (S4 $d = 1.02$). Y con respecto a las sesiones hispano-sueco (tabla 9), los resultados indican una media significativamente superior en los grupos experimentales en S2 ($t = 2,23$, $p = 0,027$), S4 ($t = 5,74$, $p < 0,001$), S5 ($t = 3,58$, $p < 0,001$) y S6 ($t = 2,53$, $p = 0,018$). En algunos casos, el efecto del tamaño es mediano (S4 $d = .79$; S5 $d = .52$) o grande (S6 $d = .89$).

A continuación realizamos una prueba ANOVA de medidas repetidas sobre los valores del pretest y posttest de los grupos experimental y control con el objetivo de realizar simultáneamente una comparación basada en el factor tiempo (resultados obtenidos en el test realizado antes y después de las diferentes sesiones) y una comparación entre grupos (experimental vs control). Como se muestra en la Tabla 10, la prueba ANOVA de medidas repetidas determinó que las puntuaciones diferían significativamente en dos momentos (antes y después de las sesiones) ($F = 230,30$, $p < 0,001$) y entre grupos (experimental frente a control) ($F = 20,71$, $p < .001$).

Tabla 65 Prueba ANOVA de medidas repetidas para grupos experimentales y de control en pre- y posttest

INTRA-GRUPOS		INTER-GRUPOS	
F	p	F	p
230.30	.000	20.71	.000

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

4.4.3. Resultados de los cuestionarios sobre EAV (RQ3)

Los datos que se presentan a continuación corresponden a la tercera pregunta de investigación (donde se preguntaba qué estrategias encontraron más útiles los participantes y cuáles son más probables a ser reutilizadas). En la Tabla 11 presentamos los porcentajes de respuesta en escala de Likert a las preguntas sobre las sesiones y las estrategias utilizadas en

cada sesión. Las columnas de la izquierda contienen los dos bloques de preguntas: “Utilidad” corresponde a la utilidad de las estrategias presentadas en las sesiones, y “Probabilidad” corresponde a la probabilidad de usar las estrategias en el futuro. Como se explica en el apartado 3.3 de este trabajo, cada una de las seis sesiones se centró en un conjunto de EAV combinadas, basados en las ocho propuestas por Oxford (2017). Además, en la sección “Probabilidad”, las sesiones 1 y 2 se han subdividido en tres y dos subsecciones, respectivamente (ver Tabla 11): S1a (asociaciones creadas intencionalmente y estrategias mnemotécnicas), S1b (repetición de memoria), S1c (listas de palabras frecuentes), S2a (cognados) y S2b (formación de palabras).

Tabla 66 Porcentajes de selección de respuesta por sesión y pregunta

PREGUNTA	Sesión	1	2	3	4	5
UTILIDAD	S1	3.0%	4.0%	32.0%	49.0%	12.0%
	S2	5.3%	6.4%	21.3%	53.2%	13.8%
	S3	5.3%	23.2%	36.7%	29.5%	5.3%
	S4	3.2%	17.0%	33%	36.2%	10.6%
	S5	2.3%	5.7%	21.6%	34.1%	36.3%
	S6	20.9%	26.7%	31.4%	19.8%	1.2%
PROBABILIDAD	S1a	2.0%	14.9%	30.7%	29.6%	22.8%
	S1b	1.0%	-	11.9%	32.7%	54.4%
	S1c	5.9%	18.8%	40.7%	27.7%	6.9%
	S2a	4.2%	7.4%	24.2%	37.9%	26.3%
	S2b	5.2%	9.1%	32.5%	37.8%	15.6%
	S3	4.2%	16.8%	42.1%	27.4%	9.5%
	S4	13.8%	16%	28.7%	35.1%	6.4%
	S5	6.8%	10.2%	28.4%	23.9%	30.7%
	S6	22.1%	29.0%	26.6%	16.3%	7.0%

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

En el primer bloque (Tabla 66) “la utilidad de las estrategias presentadas en cada una de las sesiones”, lo que ha valorado el alumnado ha sido la sesión completa, y no cada una de las estrategias utilizadas, ya que no es posible desglosarla. Las sesiones son una unidad fija en este caso. Sin embargo, en el segundo bloque, en el que los alumnos valoran la probabilidad de utilizar las estrategias en el futuro, sí desglosamos las estrategias utilizadas. Por lo tanto, hay más preguntas en el segundo bloque que en el primero.

En la Tabla 11 también se puede observar que, en lo que se refiere a la evaluación de la utilidad de las sesiones...

- en S1, el mayor porcentaje (49,0%), corresponde al número 4 de la escala Likert (bueno o alto) seguido del 3 (32,0%). Las restantes alternativas tuvieron porcentajes más bajos: 5 (12,0%), 2 (4,0%) y 1 (3,0%).
- Para S2, las respuestas revelan que el 53,2%, el mayor porcentaje de los participantes, eligió el número 4, seguido del 3 (21,3%) y 5 (13,8%), y solo el 5,3% y 6,4% eligió las opciones 1 y 2 respectivamente.
- Para S3 el mayor porcentaje de participantes (36,7%) eligió el número 3 (ni bajo ni alto), seguido del 4 (29,5%); 23,2 eligió el número 2 y solo el 5,3% eligió la opción 1 o la 5.
- Para S4, el porcentaje de participantes que eligen el número 4 aumenta al 36,2%, seguido del 3 (33,0%). El 17% escogió la opción 2 y el 10,6% y 3,2% escogió las opciones 5 y 1 respectivamente.
- S5, que abordó la estrategia “Repetición de memoria y glosario digital (Quizlet)”, fue muy valorada por los participantes ya que el mayor porcentaje corresponde a la respuesta 5 (36,3%), seguida de la 4 (34,1%). Así, el 70,4% de los participantes (suma de los porcentajes obtenidos en las alternativas 4 y 5) considera que esta estrategia les ha ayudado.
- Finalmente, S6, correspondiente a la estrategia “Uso del diccionario digital Linguee”, no fue tan valorada por los participantes, ya que la mayoría seleccionó la respuesta 3 (31,4%), seguida de 2 (26,7%) y solo el 19,8% y 1,2% seleccionó las opciones 4 y 5, respectivamente.

Por último, la Tabla 12 y la Tabla 13 muestran los resultados en relación con las seis estrategias y las preguntas realizadas (ver Anexo). En concreto, la Tabla 12 muestra los resultados en las preguntas sobre la utilidad de cada sesión y la Tabla 13 muestra las probabilidades en términos de uso futuro. Los porcentajes dados corresponden a la suma de las alternativas 4 y 5.

En cuanto a la utilidad de las sesiones (Tabla 12), la relación entre sesiones y estrategias es la siguiente:

- S1: Pregunta 1 (Q1): asociaciones creadas intencionalmente, mnemotecnia y repetición
- S2: Pregunta 5 (Q5): Formación de palabras y cognados
- S3: Pregunta 8 (Q8): Redes semánticas y adivinanzas contextuales
- S4: Pregunta 10 (Q10): Redes semánticas y producción de oraciones
- S5: Pregunta 12 (Q12): Repetición de memoria y Quizlet
- S6: Pregunta 14 (P14): Linguee

Y en el caso de la probabilidad de uso de la estrategia (Tabla 13), las preguntas se refieren a las siguientes estrategias:

- Pregunta 2 (Q2): asociaciones y técnicas mnemotécnicas
- Pregunta 3 (P3): repetición
- Pregunta 4 (Q4): listas de frecuencia de palabras
- Pregunta 6 (P6): cognados
- Pregunta 7 (Q7): formación de palabras
- Pregunta 9 (Q9): redes semánticas y adivinanzas contextuales
- Pregunta 11 (Q11): redes semánticas y producción de oraciones
- Pregunta 13 (P13): Quizlet
- Pregunta 15 (P15): Linguee

Tabla 67 Utilidad de las estrategias

PREGUNTAS	PORCENTAGES
P1	61.0%
P5	67.0%
P8	34.8%
P10	46.8%
P12	70.4%
P14	21.0%

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

Tabla 68 Probabilidad de uso de la estrategia

PREGUNTAS	PORCENTAGES
P2	52.4%
P3	87.1%
P4	34.6%
P6	64.2%
P7	53.4%
P9	36.9%
P11	41.5%
P13	54.6%
P15	23.3%

Informe elaborado con el apoyo técnico del STeL de la Universidad de Barcelona.

En la tabla 12 podemos ver como la sesión más valorada ha sido la S5 (repetición de memoria y Quizlet, 70,4%), seguida de la S2 (formación de palabras y cognados, 67% y S1 (asociaciones intencionadas, mnemotécnicas y repetición, 61%). En todas estas sesiones más del 50% de los encuestados seleccionaron la opción 4 o 5 de la escala de Likert, la menos valorada ha sido la Sesión 6 (Linguee, 21%), S3 (redes semánticas y adivinanzas contextuales, 34,8%) y S4 (redes semánticas y producción de oraciones, 46,8%). Esta última sesión fue valorada positivamente por casi la mitad de los alumnos.

Como se puede observar en la Tabla 13, en cuanto a probabilidad de uso, la estrategia mejor valorada ha sido la repetición (87%), seguida de cognados (64,2%), Quizlet (54%) y formación de palabras (53,4%). Todas estas estrategias fueron calificadas para ser utilizadas en el futuro con una probabilidad superior al 50%. Las listas de frecuencia de palabras, las estrategias de redes semánticas y adivinación contextual, las redes semánticas y la producción de oraciones y Linguee se clasificaron por debajo del 50 % como recursos probables de ser utilizadas en el futuro por los encuestados.

Así, en relación con RQ3, interpretado de manera amplia, los participantes encontraron útiles las estrategias, aunque con diferencias entre ellas. Este es también el caso de la probabilidad de su uso futuro. La repetición de memoria y el glosario digital Quizlet (Q12), tuvieron el porcentaje más alto (70,4%), que resulta de la suma de las alternativas 4 y 5 en la escala de Likert, y el uso de estrategias de formación de palabras y cognados (Q5) se consideran las estrategias más útiles, seguidas de asociaciones creadas intencionalmente, mnemotecnia y repetición de memoria (Q1). El resto de estrategias son menos valoradas, ya que la suma de las alternativas 4 y 5 de la escala de Likert no llega al 50% de las respuestas: redes semánticas y producción de oraciones (Q10), redes semánticas y adivinanza contextual (Q8) y, más concretamente, el uso del diccionario digital Linguee (Q14), con solo un 21% de las respuestas alcanzando los niveles más altos de la escala. Como consecuencia, en cuanto a la probabilidad de que los alumnos utilicen las distintas estrategias en el futuro, el mayor porcentaje corresponde a la repetición memorística (87,1%), seguido del uso de cognados (64,2%), quizlets (54,6%), formación de palabras (53,4%) y asociaciones y mnemotécnicas (52,4%), el resto de las estrategias obtuvieron porcentajes más bajos: redes semánticas y producción de oraciones (41,5%), redes semánticas y adivinanzas contextuales (36,9%), listas de palabras (34,6%) y finalmente Linguee (23,3%).

5. Discusión e implicaciones pedagógicas

En este trabajo se defiende que el vocabulario es un elemento clave en la enseñanza y aprendizaje de una L2. Las EA constituyen operaciones mentales, técnicas y procedimientos que facilitan el aprendizaje y la comunicación. El estudio partió de un proceso de investigación en la acción en el aula de ELE, fijando objetivos y estableciendo hipótesis en relación con las EAV. En rasgos generales, se destaca que la implementación del programa estratégico diseñado, basado en la incorporación de EAV, influyó en la forma en la que los participantes puntuaron en el test SILL, retuvieron nuevo vocabulario y describieron su empleo de las EAV y su intención de volver a emplear las estrategias por su cuenta. Por lo tanto, los hallazgos de este estudio sostienen que el refuerzo de las EAV tiene una incidencia directa en relación con el aprendizaje del léxico y, en consecuencia, una incidencia indirecta en la competencia léxica y en la competencia comunicativa.

En este estudio se implementaron una serie de estrategias que alcanzaron diversos grados de preferencia e interés por parte de los estudiantes. Se mostró que algunas de las estrategias empleadas facilitaron en mayor medida la implicación del alumno en procesos de aprendizaje de nuevo vocabulario. En consonancia con estudios anteriores incluidos en este trabajo (McDonough, 1999; O'Malley y Chamot, 1990) destacamos aquí la importancia de que las EAV sean incorporadas a los programas y cursos, y con ello a la instrucción regular en el aula. Esto permitirá que los nuevos conocimientos, tanto a nivel lingüístico como a nivel de autorregulación didáctica, les resulten útiles a los estudiantes también para otro tipo de contextos de aprendizaje. Esta afirmación es coincidente con los hallazgos de Mizumoto y Takeuchi (2009), quienes descubrieron que la instrucción explícita de EAV da como resultado un aumento en el uso de estrategias y una mejora en los resultados de las pruebas del vocabulario.

Con respecto a la RQ1, relacionada con las puntuaciones dadas por los participantes al test SILL, los resultados indican que el programa de entrenamiento estratégico tuvo efecto en las respuestas aportadas a las secciones B, correspondiente al uso de procesos mentales, y D, correspondiente a la organización y la evaluación del propio aprendizaje.

Estos resultados relativos al aumento del uso de procesos mentales tras la intervención son consistentes con las afirmaciones de autores como: Heidari et al (2012), cuyos estudios con estudiantes de EFL revelaron que los participantes usaron más estrategias cognitivas, metacognitivas y de memoria en la condición posterior a la intervención con EAV, y Castellano-

Risco (2018), quien, tras sus investigaciones destaca la mayor relevancia y preferencia del uso de estrategias cognitivas en comparación con otras.

Con respecto a la mejoría en las puntuaciones correspondientes con la organización y evaluación del propio aprendizaje, los resultados de este estudio coinciden con las afirmaciones de Ellis y Sinclair (1989), quienes defienden que las EA que utiliza el estudiante, con el fin de entablar un proceso de organización, les facilitan adquirir habilidades de planificación, control y evaluación de su esquema de aprendizaje. Podemos concluir, por lo tanto, que la instrucción en EAV tiene un impacto en la autoregulación del propio aprendizaje por parte de los estudiantes.

Tanto el grupo experimental como el de control experimentaron una mejora en las puntuaciones SILL en las categorías “recordar eficazmente”, “usar procesos mentales” y “compensar el conocimiento faltante”. Estos resultados pueden explicarse asumiendo que el curso de nivel 3 tuvo un impacto positivo en el desarrollo de estas habilidades del estudiante con y sin la formación estratégica adicional. Sin embargo, solo el grupo experimental mostró diferencias significativas en la condición previa y posterior a la prueba con respecto a la organización y evaluación del aprendizaje, lo que sugiere que la intervención contribuyó al progreso de los estudiantes en esta habilidad.

En cuanto a la gestión de las emociones y el aprendizaje con los demás, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas que puedan indicar que el entrenamiento en EAV influya de alguna forma en estas habilidades. Esto podría explicarse por el hecho de que realizamos este estudio en el contexto habitual de los estudiantes, por lo que probablemente su confianza en sí mismos no se vio disminuida y no necesitaron manejo emocional, como podría haber sido el caso si el estudio se hubiera realizado en otro lugar, individualmente o sin la presencia de su profesor habitual o en una situación de laboratorio. La falta de desarrollo de la competencia de aprender con los demás puede explicarse por el hecho de que a los estudiantes se les entregaron los materiales de estudio de manera individual y la mayoría de los participantes prefirieron trabajar solos.

En cuanto a la RQ2, relacionada con el número de palabras retenidas por los participantes, los resultados revelan que las estrategias más efectivas han sido: las de formación de palabras, redes semánticas y producción de oraciones, repetición y glosario digital Quizlet, y uso del diccionario digital Linguee. Concretamente la estrategia redes semánticas y producción de frases recibió un porcentaje de efectividad más alto que su homóloga redes semánticas y formación de frases. Este dato es consistente con las afirmaciones de Sánchez et al. (2022), quienes investigaron la relación entre el aprendizaje del vocabulario y el

conocimiento léxico enfocada en la enseñanza del inglés como LE. Estos investigadores destacan las EAV en las que el estudiante debe adquirir una mayor participación activa. Este hallazgo es, asimismo, consistente con los modelos de aprendizaje constructivistas, que sitúan al estudiante como agentes de su propio proceso de aprendizaje.

Con respecto a la RQ3, relativa a qué estrategias encontraron más útiles los participantes y cuáles son más probables de ser reutilizadas, los resultados de este trabajo han sido los siguientes. En cuanto a las estrategias que los estudiantes valoraron más positivamente destacan repetición y quizlet, formación de palabras y cognados, y asociaciones creadas de manera intencional, mnemotecnia y repetición. En todas estas sesiones, más de la mitad de los encuestados seleccionaron bien la opción 4 (alto) o la opción 5 (muy alto) correspondiente con la escala Likert. Destacamos que las estrategias de uso del diccionario Linguee y la estrategia de formación de palabras, no fueron especialmente valoradas por los estudiantes, a pesar de haber puntuado alto en las pruebas por su efectividad para la retención de palabras (RQ2).

En cuanto a la segunda sección de la RQ3, correspondiente con la probabilidad de uso futuro de la estrategia, los datos revelan que las estrategias más valoradas con este fin fueron las de repetición, cognados, quizlet y formación de palabras. Aquí observamos tal y como lo hicimos en la sección anterior, que las estrategias que resultaron más efectivas no fueron necesariamente aquellas que los estudiantes planean emplear por su cuenta en el futuro.

Estos resultados correspondientes con la intención de los estudiantes de emplear estrategias de formación de palabras son consistentes con los trabajos de Gu y Johnson (1996), diseñados para estudiar qué EAV utilizaban los universitarios chinos estudiantes de inglés. Estos investigadores observaron que los estudiantes empleaban una variedad de estrategias combinadas, entre ellas la formación de palabras.

Las estrategias que destacan en este estudio por su condición de haber sido tanto efectivas como valoradas por los alumnos, en cuanto a su utilidad y a su uso futuro potencial han sido repetición, quizlet, formación de palabras y cognados. Destaca de un modo particular la preferencia del grupo experimental por la estrategia de repetición, como apoyo para aprender nuevas palabras y por la probabilidad de un futuro uso de la estrategia. Resaltamos la puntuación obtenida por la estrategia de repetición y la subrayamos por su importancia como consolidadora de lo aprendido previamente. La repetición tiene el potencial de ser una EA de lo nuevo y, asimismo, funcionar como auxiliar de otras herramientas, por su atributo de consolidación del aprendizaje adquirido.

Esta afirmación se sitúa en consonancia con el trabajo de Sternlind (2020), quien en su investigación halla que los estudiantes aprenden palabras principalmente a través de la

repetición, que la mayoría de los ejercicios que se realizan son ejercicios de repetición y que las herramientas de clase orientadas a la repetición son efectivas y mejoran la motivación.

Consideramos que el hecho de que la estrategia de repetición fuese abordada en el presente trabajo a través de la herramienta digital Quizlet potencia la atractividad de la estrategia por su formato digital y posibilidad de interacción con la aplicación. Esta constatación es coincidente con la de los profesores entrevistados en el estudio de Sternlind, quienes consideran que existen buenas herramientas a disposición de los alumnos y profesores, especialmente digitales, que hacen que los ejercicios de repetición sean más interactivos.

Implicaciones pedagógicas

Desarrollamos a continuación una reflexión sobre los hallazgos de este estudio teniendo en cuenta las implicaciones en el ámbito pedagógico. A partir del análisis de los datos recabados acerca de los grupos experimentales, aquellos expuestos al programa de entrenamiento estratégico, pudimos apreciar una valoración general positiva de los participantes en cuanto al empleo de distintas EAV en su aprendizaje del español. Esta valoración, a su vez, coincide con el hecho de que este grupo muestre interés por seguir implementando las EAV en el futuro. En este trabajo nos centramos en una serie de estrategias en concreto, sin embargo, no es preciso que estas sean generalizadas, ya que pueden ser modificadas según diversos factores como el nivel de competencia y el contexto formativo, y actualizadas a partir de los resultados de investigaciones futuras sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Plantear estas estrategias no supone en ningún caso restarle importancia a otras que puedan resultar más adecuadas en otros escenarios de aprendizaje y con estudiantes con distintos perfiles.

A la hora de incorporar EA en el currículo, destacamos algunos factores que consideramos de gran importancia para una adecuada implementación por parte del docente de lenguas extranjeras en general, y de ELE en particular; tales como:

- una apropiada enseñanza por parte del profesor. No basta con presentar las estrategias, sino que es necesario trabajarlas, proponiendo ejercicios prácticos y modos de empleo. El docente necesita establecer un proceso constante de revisión, evaluación y adaptación de la práctica pedagógica. En los procesos de instrucción de las EAV, el papel del docente, así como la administración del tiempo de las tareas se considera fundamental para el aprendizaje. Dentro de la etapa de planificación deben proponerse tiempos estimados que faciliten el proceso organizativo docente. Una rigurosidad temporal excesiva podría limitar el proceso de aprendizaje, por lo que se recomienda planificar las sesiones de enseñanza con un tiempo aproximado,

que pueda modificarse según las necesidades de los estudiantes. Dentro del proceso de administración, los docentes de lengua deben estar preparados con ejercicios complementarios, que puedan ser utilizados para facilitar la enseñanza o fortalecer los procesos de aprendizaje. El docente cumple un papel fundamental, pues es aquel que conoce las EAV y orienta al estudiante a descubrirlas. Además, deben promoverse en el aula diferentes ejercicios de autoevaluación, reconociendo las dificultades y la forma de solucionarlas.

- la comprensión de las necesidades de los aprendientes de ELE y de los contextos con los que los estudiantes de ELE se enfrentarán a la hora de emplearla; así como sus motivaciones, intrínsecas y extrínsecas. Esta idea parte de entender el aprendizaje del vocabulario como una parte fundamental del proceso de interacción comunicativa.
- orientar las prácticas del aula a modelos pedagógicos donde el estudiante adquiera una mayor participación, donde el foco de atención sea él; no como depósito de información, sino como sujeto consciente, que atiende, infiere, practica y evalúa.
- brindar a los estudiantes herramientas para que empleen las EAV fuera del aula, en el trabajo que realizan por sí mismos. Este punto es de gran importancia y supone una aplicación pedagógica significativa, pues facilita trasladar el aula a diferentes escenarios, potenciar el aprendizaje autónomo y adaptar el currículo de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes.
- revisar, verificar y corregir las diferentes actuaciones vinculadas con el desarrollo de las tareas estratégicas. En este sentido, debe procurarse que la retroalimentación sea constructiva, y tratar de utilizar un discurso que no interfiera negativamente con la motivación y, por ello, con el éxito del proceso de aprendizaje. Este punto es crucial dentro de las EA y se debe abogar por una retroalimentación constructiva que fomente las creencias positivas del estudiante en torno al aprendizaje de la lengua meta.
- implementar las EAV de manera continua, pero también circular, sin olvidar el aprendizaje desarrollado en sesiones anteriores, fomentando de tal manera la constante conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje.

6. Conclusiones

La presente tesis doctoral se ha articulado en torno a las competencias clave descritas en el Marco Común Europeo de Referencia, centrándose en Suecia y su sistema educativo como contexto y en dos de dichas competencias: la competencia comunicativa y aprender a aprender. El desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos está ligado a las cuatro destrezas lingüísticas: hablar, escribir, escuchar y leer. Estas habilidades se fomentan cuando los alumnos disponen de un vocabulario adecuado para enfrentarse a las situaciones comunicativas emergentes, dentro y fuera del aula. Y la habilidad de aprender a aprender, por su parte, se desarrolla con la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje.

La competencia léxica, ligada a la competencia comunicativa, se alcanza cuando el alumno dispone de un amplio vocabulario, comenzando por el de alta frecuencia y especializándose, tanto en amplitud como en profundidad, a medida que se avanza en el conocimiento de la LE. Incluso los enfoques centrados en un aprendizaje logrado mayormente por exposición o inmersión, y poco explícito en cuanto a lo que el léxico y la gramática se refiere, reconocen la importancia del elemento base: el vocabulario. Sin este componente esencial sería imposible estructurar un acercamiento al nuevo idioma. En este trabajo partimos de la idea de que las experiencias de inmersión que procuran favorecer y consolidar el aprendizaje de otra lengua logran su cometido siempre y cuando se propongan en compañía de la ampliación del léxico.

En estas páginas hemos defendido que las EAV cumplen un papel fundamental en el aprendizaje del vocabulario. Tal y como se indicó en la sección de discusión, los resultados de esta investigación confirman que la enseñanza implícita de EAV incide positivamente en el empleo de estrategias por parte de los alumnos y en el aprendizaje del léxico, contribuyendo así a un mejor desarrollo de las competencias léxica y comunicativa. Gracias al análisis de los datos se pudo apreciar que el grupo experimental indicó una valoración positiva frente a las EAV. Estos datos, asimismo, nos ofrecieron conocimiento sobre qué estrategias resultaron más efectivas, cuáles fueron más valoradas por los estudiantes y cuáles cuentan con una mayor aceptación para volver a ser empleadas por los alumnos.

Se pudo apreciar, además, que incorporar EAV en la enseñanza de vocabulario fomenta la activación de los procesos mentales de los estudiantes a la hora de aprender vocabulario en una LE. Coincidiendo con los resultados de investigaciones anteriores, en este trabajo destaca la estrategia de repetición, en concreto trabajada a partir de un glosario digital. Las palabras que

aprendemos tejen redes asociativas y, a partir de los otros términos con los que se pongan en contacto, crean nuevos campos de significado. La repetición, aunque pueda ser considerada como un ejercicio meramente mecánico, que no ofrece mayores estímulos o posibilidades cognitivas, incide muy positivamente en el fortalecimiento de las redes semánticas y la consolidación de los campos de significación.

Los datos del presente trabajo respaldan los hallazgos de investigaciones anteriores sobre los beneficios de incluir capacitación estratégica en el plan de estudios de idiomas extranjeros, así como en los programas de formación del profesorado de idiomas. Tal y como expusimos en el apartado de discusión, los resultados de esta investigación tienen claras implicaciones pedagógicas en el aula de lenguas extranjeras en general y de ELE en particular. El análisis y la reflexión sobre los resultados de este trabajo nos permitieron ofrecer algunas sugerencias o pautas para los docentes en cuanto a la incorporación de las EAV en el aula.

En este trabajo se presenta un modelo metodológico que combina el empleo del test SILL con pruebas cuantitativas de retención del vocabulario, lo cual permitió un análisis más detallado del efecto de la incorporación de EAV. En el tratamiento de los datos cuantitativos se ha buscado el máximo rigor con los test y los programas estadísticos. Esta investigación ofrece un acercamiento a la realidad del aula de ELE, gracias a que las investigaciones se desarrollaron en centros educativos, en el horario ordinario de clase de español y con la presencia del profesor regular. En este sentido, es relevante la validez y la representatividad derivada de haberse llevado a cabo la investigación en contextos auténticos, característica común a los trabajos desarrollados en el marco de la metodología de investigación en acción. Otros aspectos destacables de este trabajo son el significativo número de participantes y el hecho de que el mismo investigador se encargase de la administración de los tests en todos los grupos y de la presentación de las estrategias en todos los grupos experimentales. El tamaño de la muestra es un factor que ofrece un mayor grado de validez a los resultados y de fiabilidad al estudio. Por su parte, contar con un único administrador de los test y de las sesiones estratégicas permite un mayor grado de control de las variables extrañas.

No obstante, la investigación cuenta con limitaciones que detallaremos a continuación. Por una parte, se dirigió a un grupo de edad muy concreto, alumnos en su primer curso de la enseñanza secundaria, con lo cual los resultados resultarán válidos especialmente para grupos de alumnos adolescentes. Esto implica, por lo tanto, que los resultados no serán igualmente válidos para estudiantes adultos o niños, debido a los factores individuales implicados en los procesos de enseñanza y a las características específicas de los distintos grupos de edad. Otra limitación corresponde al aspecto temporal, ya que los test de retención de palabras fueron

administrados inmediatamente después de la sesión de entrenamiento estratégico (en el caso de los grupos experimentales). Esto se debe a que contábamos con un número limitado de sesiones y de minutos por sesión, determinado por el horario del centro educativo correspondiente.

El aspecto temporal limitado también llevó a la decisión de presentar las estrategias en combinación y no cada una separadamente de las demás, de manera que pudiésemos abordar el programa de entrenamiento estratégico diseñado, aunque el número de sesiones fuese inferior al número de estrategias. El hecho de presentar las estrategias de forma combinada tiene la ventaja de acercarse más a la realidad del aula, en la que generalmente se combinan diversos elementos pedagógicos en una misma lección. Sin embargo, para el investigador resulta más complicado a la hora del diseño metodológico y la interpretación de la información obtenida a través de los materiales de recogida de datos. Incitamos desde aquí, por lo tanto, a futuros investigadores a diseñar estudios que solventen estas limitaciones, abordando distintos grupos de edad, midiendo la retención del vocabulario a medio y largo plazo y tratando cada estrategia separadamente.

Los pasos dados en este trabajo han sido descritos detalladamente con el fin de que el lector comprenda los caminos por los que atravesamos para llegar a obtener los datos que nos permitieron responder a las preguntas de investigación y resolver las hipótesis. Asimismo, esta descripción puede servir de guía para docentes y lingüistas a la hora de replicar este estudio. Un aspecto valioso de este trabajo es que haya sido llevado a cabo con participantes cuya lengua materna es el sueco, un idioma menos representado que, por ejemplo, el inglés en estudios de este tipo. Para investigadores interesados en realizar su estudio en el contexto sueco puede serles de ayuda la traducción de SILL al sueco, disponible en el anexo de este trabajo. Incitamos a futuros investigadores a continuar la indagación acerca de los efectos de la incorporación de la instrucción explícita de las EAV en las aulas. Una investigación sobre la idoneidad de las estrategias en relación con los niveles de competencia de los estudiantes facilitaría la selección de las estrategias más apropiadas para cada estudiante de idiomas, según su nivel.

Esta investigación ha puesto su foco en las EA en general y las EAV en particular desde un enfoque multidisciplinar, ya que los procesos de aprendizaje son complejos y comprenderlos en profundidad implica el abordaje del tema desde diversos campos del conocimiento. Alentamos desde aquí a continuar investigando el amplio abanico de las EA desde una perspectiva multidisciplinar que construya puentes de unión entre las universidades y los centros de enseñanza primaria y secundaria; y, en consecuencia, entre investigadores, docentes y otros profesionales.

Referencias

- Agustín-Llach, M. (2016). Estrategias de vocabulario: aprender y comunicar en LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 10(21), 42–45.
<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/269>
- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Basil Blackwell.
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-24.
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/12409/878-1831-3-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y->
- Alvar Ezquerro, M. (2005). La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera, en M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero, J.P. Moya Gutiérrez, M. R. Cordero Raffo (Coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad.. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE*, pp.19–39. Universidad de Sevilla.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0017.pdf
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Atkinson, R. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist Association*, 30(8), 821–828.
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0077029>
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L.F. y Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.
- Baddeley, A. (1990). *Human memory*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bailini, S. (2014). Los corpus como recursos didácticos para la enseñanza de las variedades diatópicas del español en J. M. Izquierdo, FIAPE, ANPE-Noruega, Universidad de Oslo (Coord.) *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Actas del V Congreso internacional de la FIAPE*, pp. 1-17 RedELE. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

<https://www.educacionyfp.gob.es/va/dam/jcr:9879b92d-9541-4b3f-b2bd-67a58a86f26e/3--los-corpus-como-recursos-didacticos-para-la-ensenanza-de-las-variedades-diatopicas-del-espanol--bailinisonia-pdf.pdf>

Balsas, I. (2018). El enfoque léxico en la enseñanza de chino lengua extranjera: un diseño metodológico para la educación superior [Tesis de Doctorado]. Universidad de Granada.

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53807/2913321x.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in behaviour research and therapy*, 1(4), 139-161.

Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas en Centro Virtual Cervantes, *Actas del foro de español internacional, Aprender y enseñar léxico*, pp. 384-399. Instituto Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/munich_2006-2007/04_baralo.pdf

Battaner, P., y López Ferrero, C. (2019). *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua*. Cátedra

Bechara, M.S. y Wingeyer, H. R. (2010). Propuesta de reflexión teórica sobre los extranjerismos recogidos en la disponibilidad léxica de Resistencia y Corrientes en *IX Congreso Argentino de Hispanistas*, pp.1-7. Centro de Estudios de Teoría y Crítica, Universidad Nacional de La Plata y Asociación argentina de hispanistas.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1034/ev.1034.pdf

Bellas, L. (2015). La Lingüística de corpus en la enseñanza de lenguas. Una propuesta práctica para el profesor de lengua y literatura castellana en la enseñanza preuniversitaria [Trabajo de grado]. Universidad de Vigo.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1034/ev.1034.pdf

Biber, D. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 243–257.

<https://doi.org/10.1093/lc/8.4.243>

Brown, D. (1994). *Teaching by principles*. Prentice Hall.

Calleja, E. (2018). Desarrollo, implementación y análisis de un currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje en el estado de Virginia, Estados Unidos. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 27, 1-20. MarcoEle.

<https://www.redalyc.org/journal/921/92155498003/html/>

- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy en J. C. Richard, y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-14). Longman.
- Castellano-Risco, I. (2018). Vocabulary learning strategies: their relation to learning success. *Lenguaje y textos*, 48, 11-20.
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/114874/10029-42901-1-PB.pdf?sequence=4>
- Centro Virtual Cervantes (s.f). Actos de habla. En *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actodehabla.htm
- Chadwick, C. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(4), 111-126.
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27031405.pdf>
- Cheikh-Khamis, F. (2013). Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del léxico en segundas lenguas. Las colocaciones en clase de ELE [Trabajo de grado]. UNED
<https://www.educacionyfp.gob.es/va/dam/jcr:166ebb57-ca98-4e1d-8954-de6d79e97b14/2013-bv-14-24cheikhkhamis-pdf.pdf>
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Harcourt, Brace & World.
- Comisión Europea (2002). Consejo europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002, conclusiones de la Presidencia.
<https://cordis.europa.eu/programme/id/EMP-BARCELONA-2002C/es>
- Comisión Europea (2008). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación.
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0865:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2016). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Naciones.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>

- Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cruz-Piñol, M. (Ed.). (2021). *E-Research y Español LE/L2*. Routledge.
- Cruz-Piñol, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Arcos.
- Davies, M. (2006). *A frequency dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. Routledge.
- Dávila, D. (2012). Los modelos cognitivos idealizados y su incidencia en el nivel de proficiencia en sujetos bilingües [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Colombia.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10823>
- De Paula, D. (1997). La investigación-acción: una alternativa para estudiar el salón de clases de L2/LE. *Estudios de lingüística aplicada*, (25), 45-58.
<https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/332>
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Routledge.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Ellis, B., y Sinclair, B. (1989) *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge University Press.
- Fajardo, L. (2007). La lingüística cognitiva, principios fundamentales. *Cuadernos de Lingüística hispánica*, 9, 63-82. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322230194007.pdf>
- Fernández, D. (2014). Implicaciones culturales del Léxico. *Revista de Estudios Filológicos Tonos Digital* 27, 1-36.
<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1133>
- García, M., Prieto, C., y Santos, M. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza aprendizaje el francés como lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 71-78.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941389.pdf>
- Gómez, M. (2004). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas en J. Gómez Asencio y J. Sánchez Lobato (Eds.), *Forma 8: gramática, enseñanza y análisis* (pp. 89-100). Sociedad General Española de Librería.
- Government Offices of Sweden (2017). Partnerships produce solid results for the labour market of the future.
<https://www.government.se/articles/2021/06/partnerships-produce-solid-results-for-the-labour-market-of-the-future/>

- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Arcos.
- Gu, P.Y. y Johnson, R.K. (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x>
- Harmer, J. (1991). *The practice of English Language Teaching*. Longman.
- Heidari, F. L., Fatolah., K. y Aliakbar, I. (2012). Vocabulary learning strategy instruction: It's impact on English for specific purpose vocabulary achievement and reading comprehension. *Middle East Journal of Scientific Research*, 12(11), 1488-1496.
[https://www.idosi.org/mejsr/mejsr12\(11\)12/7.pdf](https://www.idosi.org/mejsr/mejsr12(11)12/7.pdf)
- Hernández, H. (2005). Los extranjerismos en la enseñanza del español como lengua extranjera: aspectos ortológicos, ortográficos y léxico-semánticos en *Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE: la competencia pragmática o la enseñanza de ELE, CVC*. pp. 372-378. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/26_dasilva.pdf
- Hogetop, M. (2017). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de vocabulario en una segunda lengua y el uso de expresiones idiomáticas. *Interfaces científicas*, 5(2), 19-28.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:003c01ff-1582-4409-9c82-247963ef9c5a/re3161400464-pdf.pdf>
- Izquierdo, J. (2014). El español en el mundo. El caso europeo. *Diálogos Latinoamericanos*, (22), 15-26.
<https://www.redalyc.org/pdf/162/16230854003.pdf>
- Jiménez, F. y Sánchez, A. (2016). Posibilidades de aplicación de un enfoque léxico a la enseñanza comunicativa del español, en G. Nieto Caballero (Ed.), *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Universidad de Extremadura.
- Kelly, G. (1955). *Personal construct psychology*. Norton Miller.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Child-adult differences in second language acquisition*. Newbury House Publishers.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Leffa, J. (2000). *Las palabras y su compañía: el léxico en el aprendizaje*. Educat.

- Lenneberg, E. H. (1967). Biological foundations of language en *Behavioral Science* 13. John Wiley and Sons.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Language Teaching Publications.
- Lizárraga, G. (2011). Las clases de palabras en los libros de texto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49). 389-414.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200004
- Madej, A. (2012). Las estrategias de aprendizaje del vocabulario según la literatura metodológica contemporánea, en M. Selma Valero (Ed.). *Actas del XLVII Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español)*, pp. 11-23. AEPE.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_47/congreso_47_12.pdf
- Madrid, D. (2001). *Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera* en M. García y M. Salaberri (Eds.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa* (pp. 11-45). Universidad de Almería.
- Manga, A. (2008). Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores de incidencia de enseñanza/aprendizaje. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (16).
<https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>
- Martín, J. (2011). El conocimiento léxico en la sección de inglés de la Prueba de Acceso a la Universidad. *Revista de Educación*, 357, 129-142.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:071d0248-a28f-4e18-978d-a86ffe433f22/re35706-pdf.pdf>
- McDonough, S. H. (1999). Learner strategies: state of the art article. *Language Teaching*, 32(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1017/S0261444800013574>
- McEney, T. y Xiao, R. (2010). What corpora can offer in language teaching and learning en E. Hinkel, *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 364-380). Routledge.
- Meara, P. (1980). Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning. *Language Teaching* 13(3-4), 221-246.
<https://doi.org/10.1017/S0261444800008879>

- Miller, G. A., Galanter, E. y Pribram, K. H. (1960). The integration of plans en G. A. Miller, E. Galanter, y K. H. Pribram, *Plans and the structure of behavior* (pp. 95–102). Martino Fine Books.
- Mindt, D. (1996). English corpus linguistics and the foreign language teaching syllabus en J. Thomas y M. Short (Eds.). *Using corpora for language research* (pp. 232-247). Longman.
- Mizumoto, A., y Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13(4), 1-45.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362168809341511>
- Moir, J. y Nation, P. (2008). Vocabulary and good language learners en C. Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 159–173). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667.015>
- Moreno, J. (2016). La lingüística cognitiva: una aproximación al abordaje del lenguaje como fenómeno cognitivo integrado. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 48(88), 41-47. Universidad Santo Tomás.
<https://www.redalyc.org/journal/5155/515552626003/515552626003.pdf>
- Morris, I. (1964). *The art of teaching English as a living language*. Macmillan.
- Miralpeix, I. (2006). Age and Vocabulary Acquisition in English as a Foreign Language (EFL) en C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 89-106). De Gruyter.
<https://doi.org/10.21832/9781853598937>
- Muntzel, M. (1995). Aprendizaje vs. Adquisición de segunda lengua: ¿Un conflicto de intereses? *Estudios de Lingüística Aplicada*, 21-22, 27-43.
<https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/275/255>
- Muzyka, T., Usyk, L., Pryimak, L., Pershukova, O. y Adamova, H. (2021). Application of the concept of cognitive linguistics in teaching foreign Languages. *Laplage*, 7, 519-526.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Noriega, S. (2016). Cómo enseñar español para extranjeros y sus diferentes técnicas de aprendizaje [Trabajo de grado]. Universitat Pompeu Fabra.

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33961/Noriega_2017.pdf

O'Malley, J. M., y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Routledge.

Pablo Núñez, L. (2019). Metodologías para la enseñanza del léxico en el aprendizaje de las lenguas extranjeras: un recorrido histórico en *Foro de Profesores de E/LE*, 15, 161-177.

Parlamento Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

<https://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF)

Pereira, I. (2010). Metodología de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Recursos y Actividades Didácticas [Tesis de grado]. Universidade da Beira Interior.

<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1800/1/Metodologia%20do%20Ensino%20do%20Espanhol%20como%20L%C3%ADngua%20Estrangeira%20-%20Recursos%20e%20Actividades%20Did%C3%A1cticas%20-%20Isabel%20Cabo.pdf>

Pérez, E. (2006). El corpus lingüístico en la didáctica del léxico en el aula de E/LE [Trabajo de grado]. Universidad Antonio de Nebrija.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c9948929-a65a-4afc-8df2-9c104e1e6175/2010-bv-11-01alonso-pdf.pdf>

Piaget, J. (1955). *The Language and Thought of the Child*. Meridian Books.

Pino-Rodríguez, A. (2012). El uso de combinaciones de palabras con que en un corpus de aprendices suecos de español como lengua extranjera [Tesis de doctorado].

Universidad de Gotemburgo. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/28835>

Puente, A., Jiménez, V. y Llopis, C. (2012). *Silvia explora estrategias metacognitivas. El viaje de Silvia: nuevo diario de experimentación en el aula*. Editorial Cepe.

Rodríguez, L.C. (2014). Estrategia de comunicación como propuesta para fortalecer el aprendizaje de una lengua extranjera [Trabajo de grado]. Universidad Pontificia Javeriana.

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/20116>

- Romero, M. y Santana, E. (2021). La efectividad en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. *Revista Panamericana de Pedagogía*. 32, 168-180.
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/download/2269/1868/5763>
- Roncancio, D., y Buitrago, M. (2018). Factores que intervienen en el aprendizaje de inglés en la academia Power English de Zipaquirá [Trabajo de grado]. Universidad La Gran Colombia.
https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/4713/Art%C3%ADculo_Roncancio%20y%20Buitrago%20%281%29%20%281%29%20%281%29.output.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 192–233.
<https://psycnet.apa.org/record/1976-00172-001>
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history, and typology. In A. Wenden y J. Rubin, J. (Eds.). *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Prentice Hall.
- Sánchez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 1-68.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152537016>
- Sánchez, M. Condori, C., Ludeña, S., Cárdenas, F., y Flores, W. (2022). Estrategias de aprendizaje de vocabulario y conocimiento lexical en estudiantes de inglés en la Universidad Nacional de Educación. *Revista dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(2), 1-26.
<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/articloe/view/3094/3085>
- Sanhueza, C. (2018). Desarrollo de la competencia léxica en aprendientes de inglés como lengua extranjera de nivel intermedio [Tesis de Doctorado en Lingüística]. Universidad de Concepción.
http://repositorio.udec.cl/jspui/bitstream/11594/3000/4/Tesis_Desarrollo_de_la_competencia_lexica.Image.Marked.pdf
- Sanjuán, M., y Del Moral, C. (2019). Principios didácticos para la enseñanza de vocabulario en español como lengua de aprendizaje en el alumnado inmigrante. *Didáctica. Lengua y literatura*, 31, 91-116.
- Santamaría Pérez, M. I. (2006). *La enseñanza de léxico en Español como lengua extranjera*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

- Savignon, S. (1972). Communicative Language Teaching. State of Art. In D. Byrd, N. Bailey & M. Gitterman (Eds.), *Landmarks of American Language and Linguistics* (pp. 78-83).
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary Learning Strategies. In D. N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2007). Current Perspectives on Vocabulary Teaching and Learning. In J. Cummins y C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 827-841).
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: a vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.
- Segú Subirá, J. (2018). Identificación y patrón de variación de las estrategias de adquisición del léxico entre los estudiantes universitarios japoneses en M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 749-760). Actas de ASELE
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=180331>
- Sierra, J. (2013). Del giro lingüísticos al giro narrativo: Rorty, la contingencia del lenguaje y la filosofía como narrativa. *Revista Grafia*, 9, 127-147.
http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/grafia10/07.pdf
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
- Siqueira, V. J. (2005). *Por qué y para qué enseñar vocabulario*. Centro Universitario Volta Redóna.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second language Acquisition* 13(2), 275 -298.
https://www.blackwellpublishing.com/content/bpl_images/content_store/WWW_Content/9780631217541/19Chap18.pdf
- Skolverket. *Kommentarmaterial till ämnesplanen i engelska i gymnasieskolan*:
<https://www.skolverket.se/getFile?file=9918>
- Smith, S., y Smith, J. (1997). *Wordflo*. Longman.
- Sternlind, L. (2020). Palabras que importan: Estrategias de aprendizaje del vocabulario en la educación superior de la escuela sueca según cinco profesores [Tesis de grado]. Universidad de Uppsala.
<https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1435652/FULLTEXT01.pdf>

- Rueda, M., y Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018 . London: J.M. Dent & Co.
- Tate, K.Y. (2021). Estrategias de aprendizaje de español como lengua extranjera en adolescentes búlgaros [Tesis de grado]. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
<https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/106063/1/Tesis%20Kim%20Tate%20Pérez.pdf>
- Tate K.Y. y Cáceres-Lorenzo, M. (2019). Parámetros que influyen en la conciencia lingüística de jóvenes aprendices de lengua española. Estudio de caso en España con un taller de escritura. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 45(1), 249-263.
<https://www.redalyc.org/journal/332/33267714012/html>
- Tolchinsky, L. (2014). El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica. *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 65, 9-17.
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66774/1/653407.pdf>
- Universidad de Gotemburgo (2022). *God jul och Gott nytt år! Nya vägar, nya vindar och nya uppgifter*.
<https://humfakdekan.blogg.gu.se/author/xdemkm/>
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Council of Europe.
- Wenden, A. (1987). Conceptual background and utility en A. Wenden y J. Rubin, J. (Eds.), *Learner strategies in Language Learning* (pp. 3-13). Prentice Hall.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. Eduard Arnold.
- Williams, R. (1976). *Keywords: a vocabulary of culture and society*. Fontana.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: a new approach to language teaching*. Harper Collins.

ANEXO 1: Cuestionario de biodata

Namn: _____

Klass: _____

Skola: _____

Syftet med det här frågeformuläret är att :fa information om din språkbakgrund.

1. Vilket år är du född?

2. Kön

Kvinna Man

Annat

3. Vilket land kommer du ifrån?

4. Vilket är ditt modersmål?

5. Vilket/Vilka språk pratar du hemma?

6. Vilka andra språk pratar du?

7. Vilket/Vilka språk användes vid undervisningen på grundskolan?

8. Vilken årskurs läser du nu på gymnasiet?

9. Vilket/Vilka språk används vid undervisningen på gymnasiet?

ANEXO 2: SILL

SILL. Strategy Inventory for Language Learning

Strategiförteckning över språkinläring¹⁴

Det här frågeformuläret för SILL är upprättat för svenska elever som lär sig spanska som främmande språk. Du kommer att få ett antal påståenden om att lära sig spanska. Läs varje påstående. På det separata svarsformuläret skriver du ditt svar (1, 2, 3, 4, 5) som anger hur bra påståendet stämmer med dig.

1. Aldrig eller nästan aldrig sant för mig
2. Vanligvis inte sant för mig
3. Stämmer till viss del
4. Vanligvis sant för mig
5. Alltid eller nästan alltid sant för mig

Aldrig eller nästan aldrig sant för mig: betyder att påståendet är väldigt sällan sant för dig

Vanligvis inte sant för mig: betyder att påståendet är sant i mindre än hälften av gångerna.

Stämmer till viss del: betyder att påståendet är sant i ungefär hälften av gångerna.

Vanligvis sant för mig: betyder att påståendet är sant i mer än hälften av gångerna

Alltid eller nästan alltid sant för mig: betyder att påståendet är sant för dig så gott som alla gånger.

Svara efter hur bra påståendet stämmer överens med dig. Svara inte hur du tror att du borde göra eller hur du tror andra personer gör. Det finns inga rätta eller fel svar till dessa påståenden. Svara på det separata svarsformuläret. Svara så snabbt du kan utan att vara slarvig. Det brukar ta runt 20-30 minuter att fylla i. Om du har några funderingar, fråga din lärare på en gång.

EXEMPEL

1. Aldrig eller nästan aldrig sant för mig
2. Vanligvis inte sant för mig
3. Stämmer till viss del
4. Vanligvis sant för mig
5. Alltid eller nästan alltid sant för mig

Läs påståendet och välj ett svar (1 till 5 som ovan) och skriv det på raden efter påståendet.

Jag söker aktivt upp möjligheter att prata spanska med spansktalande_____

¹⁴ Traducción propia al sueco y adaptado para estudiantes de español

Du har just avslutat exempelpåståendet. Besvara resten av påståendena på svarsformuläret.

SILL. STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING

1. Aldrig eller nästan aldrig sant för mig
2. Vanligvis inte sant för mig
3. Stämmer till viss del
4. Vanligvis sant för mig
5. Alltid eller nästan alltid sant för mig

Skriv svaren på svarsformuläret.

DEL A

1. Jag tänker på kopplingar mellan det jag redan kan och de nya saker jag lär mig på spanska.
2. Jag använder nya spanska ord i meningar så att jag kan komma ihåg dem.
3. Jag kopplar samman ljudet av ett nytt spanskt ord med en bild av ordet som hjälp för att komma ihåg ordet.
4. Jag kommer ihåg ett nytt spanskt ord genom att skapa en mental bild av en situation där ordet kan användas.
5. Jag använder rimm för att komma ihåg nya spanska ord.
6. Jag använder *flash cards* för att komma ihåg nya spanska ord.
7. Jag agerar ut (med kroppen) nya spanska ord.
8. Jag går tillbaka och läser anteckningar från spanskalektionerna ofta.
9. Jag kommer ihåg nya spanska ord eller uttryck genom att minnas var de finns på sidan, på tavlan eller på en skylt.

DEL B

10. Jag säger eller skriver nya spanska ord flera gånger.
11. Jag försöker prata som spansktalande.
12. Jag övar på spanskans språkljud.
13. Jag använder de spanska ord jag kan på olika sätt.
14. Jag initierar konversationer på spanska.
15. Jag tittar på tv-serier på spanska eller ser spanskspråkiga filmer.
16. Jag läser för nöjes skull på spanska.
17. Jag skriver anteckningar, meddelanden, brev eller rapporter på spanska.

18. Jag skummar först igenom en spansk text (läser översiktligt och snabbt) för att sedan gå tillbaka för att läsa noggrant.
19. Jag söker efter ord på svenska som är lika nya ord på spanska.
20. Jag försöker hitta mönster i spanskan
21. Jag hittar betydelsen av ett ord på spanska genom att dela upp det i mindre delar som jag förstår.
22. Jag försöker att inte översätta ord för ord.
23. Jag gör sammanfattningar av information som jag hör eller läser på spanska.

DEL C

24. För att förstå betydelsen av okända spanska ord gissar jag.
25. När jag inte kan tänka på ett ord på spanska när jag pratar, använder jag gester.
26. Jag hittar på nya ord om jag inte kommer på de rätta orden på spanska.
27. Jag läser på spanska utan att slå upp vartenda nytt ord.
28. Jag försöker gissa vad den andra personen kommer att säga på spanska.
29. Om jag inte kommer på ett spanskt ord använder jag ett ord eller en fras som betyder samma sak.

DEL D

30. Jag försöker hitta så många möjligheter jag kan för att använda min spanska.
31. Jag lägger märke till mina misstag i spanska och använder den informationen för att bli bättre.
32. Jag är uppmärksam när någon pratar spanska.
33. Jag försöker hitta hur jag kan bli bättre på att lära mig spanska.
34. Jag planerar mitt schema så att jag ska ha tillräckigt med tid att lära mig spanska.
35. Jag letar upp personer som jag kan prata med på spanska.
36. Jag söker efter möjligheter att läsa så mycket som möjligt på spanska.
37. Jag har tydliga målsättningar för att förbättra mina spanska språkfärdigheter.
38. Jag tänker på mina framsteg i spansk språkinläring

DEL E

39. Jag försöker slappna av när jag känner mig rädd att prata spanska
40. Jag uppmuntrar mig själv att prata spanska även när jag är rädd för att göra ett misstag.
41. Jag belönar mig själv när jag gör framsteg på spanska.

42. Jag lägger märke till om jag är spänd eller nervös när jag studerar eller använder spanska.
43. Jag skriver ner mina känslor i en språkinlärningsdagbok.
44. Jag pratar med någon annan om hur jag känner mig när jag lär mig spanska.

DEL F

45. Om jag inte förstår någonting på spanska, ber jag den andra personen att prata långsammare eller att upprepa sig.
 46. Jag ber spansktalande att rätta mig när jag pratar.
 47. Jag övar spanska med andra elever.
 48. Jag ber om hjälp från spansktalande.
 49. Jag ställer frågor på spanska.
 50. Jag försöker lära mig om den spansktalandes kultur
-

ANEXO 3: Inventario de vocabulario empleado en el programa de entrenamiento estratégico

1. PROFESIONES (18)

Cirujano: kirurg

Psicólogo: psykolog

Bailarín: dansör

Portero: dörrvakmästare

Cocinero: kock

Pescador: fiskare

Cazador: jägare

Investigador: forskare

Ayudante: medhjälpare

Obrero: byggnadsarbetare

Pintor: målare

Cura: präst

Abogado: jurist

Periodista: journalist

Juez: domare

Empleado: anställd

Maestro: lärare

Jefe: chef

2. CREACIÓN DE NOMBRES (20)

Realismo: realism

Optimismo: optimism

Enfermedad: sjukdom

Sociedad: samhälle

Posibilidad: möjlighet

Necesidad: behov

Pintura: målning

Postura: ställning
Fantasía: fantasi
Compañía: sällskap
Autopista: motorväg
Entrevista: intervju
Novelista: romanförfattare
Protagonista: huvudrollsinnehavare
Dolor: smärta
Decisión: beslut
Posición: läge
Ocasión: tillfälle
Condición: villkor
Relación: förhållande

3. ADJETIVOS CON SER/ESTAR (17)

Ser famoso: att vara berömd
Ser suficiente: tillräcklig
Ser conocido: känd
Ser real: verklig
Ser contrario: motstridig
Ser capaz: kapabel
Ser posible: möjlig
Estar disponible: tillgänglig
Estar escondido: gömd
Estar prohibido: förbjuden
Estar satisfecho: nöjd
Estar acostumbrado: van
Estar dispuesto: benägen
Ser claro: ljus
Estar claro: tydlig
Ser aburrido: tråkig

Estar aburrido: uttråkad

4. ADJETIVOS DE EMOCIÓN (15)

(-)

Atrapado: fångad

Traicionado: förrådd

Tentado: frestad

Frustrado: frustrerad

Perdido: vilse

Avergonzado: generad

(neutro)

Comprometido: engagerad

Inseguro: osäker

Sorprendido: överraskad

Responsable: ansvarig

(+)

Emocionado: rörd

Seguro: säker

Cómodo: bekväm

Capaz: kapabel

Orgullosa: stolt

5. VERBOS DE MOVIMIENTO (15)

Revolotear: fladdra

Brincar: skutta

Resbalar: halka

Vagar: vandra

Trepar: klättra

Deslizar: glida

Rodar: rulla

Nadar: simma

Tropezar: snubbla

Descender: sjunka

Apartar: avskilja

Marchar: marschera

Saltar: hoppa

Avanzar: avancera

Caer: ramla

6. ADVERBIOS (15)

Inicialmente: inledningsvis

Tradicionalmente: traditionellt

Esencialmente: väsentligt

Oficialmente: officiellt

Extremadamente: extremt

Específicamente: specifikt

Radicalmente: radikalt

Independientemente: självständigt

Inevitablemente: oundvikligt

Exactamente: exakt

Perfectamente: perfekt

Totalmente: helt

Simplemente: enkelt

Realmente: faktiskt

Solamente: enbart

ANEXO 4: Cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje empleadas en el programa de entrenamiento estratégico

Skulle du kunna betygsätta de olika verktyg vi har använt för ordinlärning?

Tack på förhand!

1. Jättedåligt / väldigt låg
2. Dåligt / låg
3. varken bra eller dåligt / varken hög eller låg
4. bra / hög
5. jättebra / jättehög

Pass 1: Studieteknik, inriktad att lära sig nya ord: video plugga moderna språk, associationer, repetition, mnemoteknik och listor med de vanligaste orden i målspråket.

1 2 3 4 5

Hur funkade den här **informationen** som hjälp att lära dig de nya orden under pass 1?

1 2 3 4 5

Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av **associationer-mnemoteknik** som stöd för att lära dig ord?

1 2 3 4 5

Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av **repetition** som stöd för att lära dig ord?

1 2 3 4 5

Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av **vanligaste ord-listor** för att lära dig ord?

1 2 3 4 5

Pass 2: Word formation and cognates (Kopplingar mellan spanska, svenska och engelska): hur ord liknar varandra i olika språk (till exempel ord som slutar på -dad på spanska brukar sluta på -y på engelska).

1 2 3 4 5

Hur funkade den här **informationen** som hjälp att lära dig de nya orden under pass 2?

1 2 3 4 5

Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av "**cognates**" eller kopplingar mellan ord i olika språk, som hjälp för att lära dig ord?

1 2 3 4 5

Pass 3: Semantic networks and Contextual guessing. Indikationer om ord som ändrar sin betydelse om de kombineras med "ser" eller med "estar".

1 2 3 4 5

Hur funkade den här **informationen** som hjälp att lära dig de nya orden under pass 3?

1 2 3 4 5

Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av "**semantik networks and contextual guessing**" eller kopplingar mellan ord i olika språk, som hjälp för att lära dig ord?

1 2 3 4 5

Pass 4: Semantic networks and Sentence production. Ord grupperade efter sin betydelse (positiv, negativ, neutral) och få skriva egna meningar: (Jag känner mig ... när)

1 2 3 4 5

Hur funkade den här **informationen** som hjälp att lära dig de nya orden under pass 4?

1 2 3 4 5

Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av "**semantik networks and sentence production**" eller kopplingar mellan ord i olika språk, som hjälp för att lära dig ord?

1 2 3 4 5

Pass 5: Repetition: digital flashcards and word lists. Quizlet (digitala glosor med bilder)

1 2 3 4 5

Hur funkade den här **informationen** som hjälp att lära dig de nya orden under pass 5?

1 2 3 4 5

Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av "**quizlet**" eller kopplingar mellan ord i olika språk, som hjälp för att lära dig ord?

1 2 3 4 5

Pass 6: Dictionary Use. Linguee (Digital ordbok med exempelmeningar)

1 2 3 4 5

Hur funkade den här **informationen** som hjälp att lära dig de nya orden under pass 6?

1 2 3 4 5

Med vilken sannolikhet kommer du att använda dig av **"linguee"** eller kopplingar mellan ord i olika språk, som hjälp för att lära dig ord?

1 2 3 4 5

Någon kommentar? Skriv gärna!

