

# Aprendizaje de vocabulario con tres tipos de actividad: selección de definiciones, selección de ejemplos y escritura de oraciones. Investigación con estudiantes japoneses de español L2

*Cuadernos CANELA*, 34, pp. 51-67

Recibido: 3-VIII-2022

Aceptado: 23-XI-2022

Publicado, versión impresa: 1-V-2023

ISSN 1344-9109

Publicado, versión electrónica: 1-V-2023

ISSN 2189-9568

© La autora 2023

canela.org.es

**Alicia San-Mateo-Valdehíta**

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre aprendizaje de vocabulario en español como L2 en el que han participado 178 estudiantes (de nivel B1-B2 de español) de diez instituciones del área metropolitana de Tokio. Los objetivos son: (1) determinar cuál de estas tres actividades es más eficaz: selección de la definición correspondiente a la palabra estímulo, selección del ejemplo en el que se pueda incluir dicha palabra y escritura de una oración que la incorpore, y así comprobar la capacidad predictiva de las escalas de la Hipótesis del Nivel de Participación o Implicación (Hulstijn y Laufer, 2001) y de la Técnica de Análisis de Características (Nation y Webb, 2011); y (2) comparar estos resultados con los obtenidos previamente con 1317 informantes, de 27 L1 diferentes (San-Mateo y Andión, 2019). Los resultados indican que los aprendices japoneses que practicaron con la escritura recordaron más palabras y fueron capaces de completar actividades que precisan conocimiento receptivo y productivo significativamente mejor que los que trabajaron con la selección de definiciones. La escritura es la actividad productiva y la que requiere más esfuerzo cognitivo según las dos escalas. En cambio, los sujetos que practicaron con las definiciones —actividad que requiere solo conocimiento receptivo de la palabra y puntúa menos en las dos escalas— recordaron menos palabras y obtuvieron peores resultados en la actividad productiva. Estos resultados están en la misma línea que los del grupo multilingüe.

## Palabras clave

español como segunda lengua (EL2), aprendizaje de vocabulario, Hipótesis del Nivel de Participación o Implicación, Técnica de Análisis de Características, japonés L1

## Introducción

Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002, pp. 108; 112), la competencia léxica —es decir, «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo»— y la competencia semántica, que «comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno», forman parte de la competencia comunicativa del aprendiz de segundas lenguas (L2). De ahí la relevancia de los estudios sobre enseñanza y aprendizaje de vocabulario.

En este artículo se presenta una investigación sobre la eficacia de varias actividades de aprendizaje de vocabulario, realizada con estudiantes japoneses de español como L2 (EL2), y se compara con los resultados globales del proyecto «Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicón de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera» (FFI2013-44117-P), en el que se trabajó con los mismos tipos

**Correspondencia:** Alicia San Mateo Valdehíta, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Departamento de Lengua Española y Lingüística General, P.º Senda del Rey, 7. Madrid 28040, España.

**Correo electrónico:** asanmateo@flog.uned.es

de actividades y en el que participaron 1317 estudiantes de español de nivel B1-B2, de 27 lenguas maternas —mayoritariamente francés, portugués, italiano, inglés y alemán—, en contexto de lengua extranjera (Brasil, Estados Unidos, Francia e Italia) y donde es lengua de comunicación (España).

A continuación, exponemos un breve estado de la cuestión (§ 1) de las investigaciones relacionadas con actividades de aprendizaje de vocabulario, graduadas según la carga de esfuerzo cognitivo establecido con las escalas de la Hipótesis del Nivel de Participación o Implicación (Hulstijn y Laufer, 2001) y de la Técnica de Análisis de Características (Nation y Webb, 2011). Después, se describe el estudio y las actividades utilizadas (selección de definiciones y de ejemplos, y escritura de oraciones), teniendo en cuenta las escalas anteriores (§ 2); luego, se presentan los participantes, los materiales y el procedimiento del experimento (§ 3), que persigue determinar la eficacia de las tres actividades para el aprendizaje de vocabulario. Finalmente, recogemos los resultados y la discusión (§ 4-5), para terminar con las conclusiones.

### 1. Estado de la cuestión

Con el fin de poder clasificar las actividades de aprendizaje de vocabulario según el esfuerzo cognitivo que requieren, Hulstijn y Laufer (2001) establecieron una relación entre la atención que el aprendiz presta a los aspectos que conforman el conocimiento de la unidad léxica<sup>1</sup> y la probabilidad de aprenderla, y establecieron una escala sirviéndose de la Hipótesis del Nivel de Participación o Implicación (HNP) (2001, pp. 543-545). En esta escala se emplean tres factores: *necesidad* (motivación), *búsqueda* de la palabra (forma) o del significado y *evaluación* sobre la idoneidad de la palabra en el contexto. Cuando en la actividad el factor está presente de forma *moderada*, se le asigna 1 punto y, si la intensidad es *fuerte*, 2 puntos. Cuanto más alta sea la puntuación, mayor será el nivel de participación o implicación requerido por la actividad y, por lo tanto, aumentarán las posibilidades de que la palabra se incorpore al lexicón mental del aprendiz.

La HNP ha sido aplicada en numerosos trabajos, tal y como lo confirma el metaanálisis de Yanagisawa y Webb (2021), que incluye 42 estudios empíricos publicados entre 2001 y 2019, con el objetivo de indagar sobre la capacidad predictiva general de la HNP, el efecto de los tres componentes de la hipótesis (*necesidad*, *búsqueda* y *evaluación*) y la posible influencia de factores como el tiempo dedicado a la actividad, la frecuencia de los contactos con la palabra o el formato de la actividad. Yanagisawa y Webb (2021) llegaron a la conclusión de que la capacidad predictiva de la HNP es significativa.

Por su parte, Huang, Eslami y Willson (2012) elaboraron otro metaanálisis de 12 estudios publicados entre 1998 y 2008 para analizar el efecto de actividades productivas realizadas tras la lectura de un texto. Resultó que los participantes que completaron una actividad con una mayor puntuación según la HNP aprendieron más palabras; e igual fue el resultado de Khodaparast y Keshmirshakan (2021) con dos actividades de diferente nivel de implicación, basadas en la comprensión lectora.

Recientemente, Silva, Kutylowska y Otwinowska (2021) también han utilizado la HNP para estudiar el efecto de la escritura de oraciones y de redacciones en el aprendizaje de nuevas palabras: en este caso, la HNP predecía un resultado similar con ambas actividades productivas, pero la escritura de oraciones fue más eficaz. En el trabajo de Teng y Xu (2022), asimismo, se empleó, para aprender nuevas palabras, la escritura de oraciones, junto con la traducción, una actividad de elección múltiple y otra de rellenar huecos; y

el resultado fue que la escritura, a pesar de puntuar algo menos que la traducción en la escala de la HNP, fue más eficaz. La razón podría ser la diferente influencia que ejerce cada uno de los tres factores (2022, p. 15).

Por otro lado, para buscar un modelo más explicativo, Nation y Webb (2011) propusieron otra escala: la Técnica de Análisis de Características (TAC), basada en cinco factores: *motivación*, *percepción* o *reconocimiento*, *recuperación*, *generación* y *retención*, y en varias preguntas para determinar su presencia y grado (2011, p. 7). Las actividades con mayor puntuación serán las más eficaces. Zou, Wang, Kwan y Xie (2018) han evaluado la capacidad predictiva de la TAC con tres tareas —una de ellas, la escritura de oraciones— y 120 estudiantes de inglés como L2; y también han confirmado su validez.

Además, se han comparado las dos escalas en estudios como los de Chaharlang y Farvardin (2018), Ehsani y Karami (2022), Gohar, Rahmanian y Soleimani (2018), Hu y Nassaji (2016), y Khoshsiman y Eskandari (2017), con aprendices de inglés como L2, y la conclusión ha sido que la TAC es más eficaz que la HNP para predecir los efectos de las actividades de aprendizaje de léxico. A la misma conclusión ha llegado Minami (2021), si bien señala algunos problemas, como el control del tiempo dedicado a las actividades, y propone aumentar los estudios comparativos (2021, p. 37).

Los resultados de San-Mateo y Andión (2019) con aprendices de EL2 respaldan la capacidad predictiva de la HNP y de la TAC, y la eficacia de la escritura como actividad para incorporar nuevas palabras al léxico mental del aprendiz de L2.

## 2. El presente estudio

Este trabajo es una réplica del realizado en el proyecto «Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al léxico de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera» (San-Mateo y Andión, 2019)<sup>2</sup>; en el que, a su vez, se adaptó y enriqueció la propuesta de Coomber, Ramstad y Sheets (1986) en el ámbito de la L1, realizada con nativos de inglés, y de Matanzo (1991) y Reyes (1995), con nativos de español. La conclusión de estos investigadores fue que la escritura facilitaba el aprendizaje de nuevas palabras en la L1. Después, San-Mateo (2005, 2012) puso en práctica un experimento similar con una pequeña muestra de aprendices de EL2 anglohablantes.

Los objetivos de nuestro estudio son los siguientes:

- (a) Analizar la eficacia de tres actividades de aprendizaje de vocabulario: (1) selección de la definición que corresponda a la palabra estímulo, (2) selección del ejemplo adecuado para insertar la unidad léxica dada, y (3) escritura de una oración que responda a una pregunta y contenga la palabra estímulo.
- (b) Determinar si el conocimiento que se adquiere con cada actividad es receptivo o productivo.
- (c) Confirmar la capacidad predictiva de las escalas de la HNP y de la TAC en relación con la eficacia de las actividades de aprendizaje.
- (d) Comparar los resultados del grupo de aprendices cuya L1 es el japonés con los obtenidos con un grupo multilingüe, mayoritariamente no asiático (San-Mateo y Andión, 2019).

En las tres actividades de aprendizaje de vocabulario analizadas en este trabajo: (1) selección de definiciones, (2) selección de ejemplos y (3) escritura de oraciones, según la HNP (Hulstijn y Laufer, 2001, pp. 543-545; Zou, 2017, p. 70-71), la *necesidad* (N)

de identificar o utilizar el significado de la palabra está presente en grado moderado (+N), ya que la impone un agente externo y no el aprendiz, que se limita a seguir instrucciones —se trata de una motivación extrínseca—. En segundo lugar, la *búsqueda* no se da en ninguna de las tres actividades (-B): el aprendiz recibe las palabras y las definiciones en un glosario. En tercer lugar, la *evaluación*, en la actividad de selección de definiciones, no se produce (-E); pero en la de selección de ejemplos es moderada (+E), ya que el sujeto tiene que detectar las diferencias entre los contextos de los ejemplos y seleccionar el adecuado para la palabra estímulo; y la *evaluación* es fuerte (++E) en la actividad de escritura de oraciones, puesto que implica inventar un contexto e insertar la palabra estímulo entre otras ya conocidas. De esta manera, según la HNP, la escritura de oraciones es la actividad que mayor nivel de implicación requiere por parte del aprendiz y la selección de definiciones, la que menos (Tabla 1).

Factores de la HNP	Actividad de aprendizaje		
	(1) Selección de definiciones	(2) Selección de ejemplos	(3) Escritura de oraciones
Necesidad	+	+	+
Búsqueda	-	-	-
Evaluación	-	+	++
<b>Puntuación</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Factores de la TAC			
Motivación	2	2	1
Percepción	2	2	3
Recuperación	3	3	4
Generación	0	2	3
Retención	2	2	2
<b>Puntuación</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>13</b>

**Tabla 1.** Puntuación de las actividades según los factores de la HNP y de la TAC

Por otro lado, según la TAC (Nation y Webb, 2011; Webb y Nation, 2017), la escritura de oraciones es también la actividad que más puntuación obtiene (13), y la selección de definiciones (9), la que menos (Tabla 1). Según el factor *motivación*, las tres actividades cuentan con un objetivo de aprendizaje de vocabulario claro, pero solo las de selección estimulan el aprendizaje porque suponen un reto (Nation y Webb, 2011, p. 8).

Por lo que se refiere a la *percepción* o *reconocimiento* de las nuevas palabras en la presentación de las actividades, en las tres la atención se centra en las palabras estímulo, pero no de igual manera: en las actividades de selección el aprendiz tiene que seleccionar el significado o el contexto correcto entre varias opciones; en cambio, en la actividad de escritura, entra en contacto con la palabra estímulo al leer la pregunta y además debe emplearla en el contexto que invente, así que consideramos pertinente añadir un punto más a la actividad de escritura (San-Mateo y Criado, 2021, p. 51).

Según el factor *recuperación*, por un lado, en las tres actividades hay que restablecer el significado de las palabras, pero no la forma —recuperación receptiva—. Por otro lado, en la actividad de selección de ejemplos no hay que modificar la palabra para que encaje en el contexto dado, pero en la actividad de escritura sí es preciso modificarla, ya que el sujeto inventa el contexto —de ahí que sea oportuno establecer dos niveles de

recuperación productiva (San-Mateo y Criado, 2021, p. 51) y asignar un punto más a la actividad de escritura—. Por último, en las tres actividades el significado de las palabras estímulo se encuentra en el glosario facilitado, la misma palabra se recupera dos veces y de manera no consecutiva.

En cuanto al factor *generación*, la selección de ejemplos y la escritura de oraciones implican creación desde un punto de vista productivo, y la escritura a mayor nivel, ya que es necesario el dominio de nuevas combinaciones léxicas y de los mecanismos de derivación morfológica.

Finalmente, teniendo en cuenta el factor *retención*, las tres actividades aseguran la correcta asociación entre forma y significado, y evitan la interferencia, ya que las palabras estímulo no pertenecen al mismo campo léxico. Sin embargo, ninguna de las tres implica presencia visual de la palabra en una situación significativa ni la asociación premeditada de una imagen relacionada con el significado de la palabra.

Las preguntas de investigación planteadas son las siguientes:

(1) Para aprender vocabulario, ¿cuál es el grado de eficacia de las tres actividades propuestas: selección de definiciones, selección de ejemplos y escritura de oraciones?

(2) ¿Qué tipo de conocimiento, receptivo o productivo, proporciona cada actividad de aprendizaje?

(3) ¿Las escalas de la Hipótesis del Nivel de Participación o Implicación y de la Técnica de Análisis de Características predicen la eficacia de las tres actividades?

(4) ¿Los resultados de los aprendices japoneses están en la misma línea que los del grupo multilingüe ( $n = 1317$ ) de 27 L1?

### 3. Metodología

#### 3.1. Participantes

La muestra está constituida por 178 hablantes de japonés, 45 hombres (25,3 %) y 133 mujeres (74,7 %)³, matriculados en las siguientes instituciones del área metropolitana de Tokio: Universidad Seisen, Universidad Sofía, Universidad de Tokio (campus de Komaba), Universidad Meiji Gakuin (campus de Shirokanedai), Universidad Takushoku (campus de Bunkyo y de Hachioji), Universidad Keio (campus de Mita y de Shonan Fujisawa), Universidad Tokio Gaidai (Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio, TUFS) y el Instituto Cervantes de Tokio. Se trata, por lo tanto, de un muestreo por conveniencia, si bien procedente de instituciones diversas, públicas y privadas, y especializadas en disciplinas diferentes. La mayoría de los participantes (93,8 %; 167 sujetos) tiene entre 15 y 30 años; un 3,4 % (6 sujetos), entre 31 y 54, y un 2,8 % (5 sujetos), más de 54 años. El 56,2 % de los participantes (100) cuenta con conocimientos de español y de otra L2, mientras que el 31,5 % (56) estudia solamente español y el 12,4 % (22), dos o más de dos L2, además de español.

Los informantes aprenden español en un contexto heterosiglótico y su nivel de dominio es intermedio, B1-B2, según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002). Ese fue un requisito para participar en el estudio, por lo que todos los sujetos pertenecían a clases de tercer y cuarto curso de carrera, en las que, según se verificó con los centros, se exige un nivel B1.

### 3.2. Materiales

Los tres tipos de actividad son similares a los empleados por Matanzo (1991), Reyes (1995) y San-Mateo (2005, 2012), y consisten en (1) seleccionar la definición correspondiente a la palabra estímulo, (2) identificar el ejemplo en el que es adecuado insertar la palabra estímulo, y (3) responder a una pregunta planteada con una oración que incluya la palabra estímulo<sup>4</sup>.

(1) Actividad de selección de definiciones:

¿Qué significa **DESAYUNAR**? Escribe la palabra al lado de la definición que le corresponda.

1. desayunar Tomar la primera comida del día, generalmente ligera.
2. \_\_\_\_\_ Caer gotas pequeñas de lluvia o de un líquido.

(2) Actividad de selección de ejemplos:

¿En qué ejemplo usarías la palabra **DESAYUNAR**? Escribe la palabra en el hueco del ejemplo que le corresponda.

1. Creo que debemos ponernos de acuerdo y \_\_\_\_\_ sobre la cantidad de dinero que pagará cada uno.
2. Aquel día solo tomó un zumo y café con leche para desayunar.

(3) Actividad de escritura de oraciones:

Responde a la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra indicada en mayúsculas y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra.

¿Crees que es adecuado **DESAYUNAR** pescado y arroz? ¿Por qué?

Sí, en Japón DESAYUNAMOS eso y nuestra dieta es muy sana.

La actividad de aprendizaje (pretest) está compuesta de 12 ítems (uno por palabra estímulo), y hay tres modelos de pretest: en cada uno se practica con un tipo de actividad (selección de definiciones, de ejemplos o escritura de oraciones).

El test con el que se comprueba si los sujetos han incorporado al léxico mental las 12 palabras estímulo se divide en tres secciones de 12 ítems cada una ( $12 \times 3 = 36$  preguntas, en total). En cada sección se trabaja con uno de los tipos de actividad usados en el pretest. Las cuestiones del pretest y del test tienen el mismo formato (véanse los ejemplos anteriores).

El glosario está formado por 24 palabras de 6 letras, sin tilde y de 4 categorías gramaticales (6 palabras de cada): nombre, adjetivo, verbo y adverbio. La mitad de las palabras (12) son palabras de baja frecuencia y se utilizan como distractores (*adrede, aprisa, dorsal, envase, gotear, hogaño, inicuo/-a, muleta, pactar, pecoso/-a, ubicar y viruta*) y las otras 12 son las palabras estímulo (*barmil, catilo/-a, diforo/-a, ecivar, jotone, letaer, nesoal, ronoar, sotiro, talefa, urjale y zienga*), que son pseudopalabras creadas según los patrones fonológicos y de formación de palabras, y la frecuencia de las estructuras silábicas del español<sup>5</sup>.

Por último, en un cuestionario que los participantes realizan entre el pretest y el test se recoge la información personal y sociolingüística (edad, sexo, dominio de la L2 y de otras lenguas, etc.).

### 3.3. Procedimiento

La recopilación de datos se realizó siguiendo el procedimiento de Coomber, Ramstad y Sheets (1986) en una sesión de 45 minutos. En primer lugar, los informantes firman el consentimiento de participación. Después, el investigador reparte el glosario de palabras y lee en voz alta las 24 palabras y sus definiciones; y asigna al azar a cada participante un tipo de actividad de aprendizaje. En total, 58 estudiantes practicaron con la actividad de selección de definiciones (grupo 1), 60 con la de ejemplos (grupo 2) y 60 con la de escritura de oraciones (grupo 3).

El tiempo para completar cada ítem del pretest es de 45 segundos. Pasado ese tiempo, el investigador, a modo de retroalimentación, lee la definición correcta de la palabra con la que se está trabajando y así el sujeto puede comprobar su respuesta. En esta fase de aprendizaje, la actividad se realiza dos veces, pero solo en la primera serie se permite consultar el glosario. De esta manera la exposición a las palabras estímulo es doble y, al no poder usar el glosario, el esfuerzo requerido en la segunda serie de actividades es mayor. Para evitar el efecto de *recencia* que podría favorecer recordar la última palabra de la secuencia (Gavett y Horwitz, 2012), antes de completar el test, se rellena el cuestionario de información personal durante 5-10 minutos.

El test que mide la retención de las palabras estímulo es igual para todos los participantes: en una sección se trabaja con la selección de definiciones; en otra, con la de ejemplos; y en otra, con la escritura de oraciones. Tiene una duración de 15 minutos, no se puede consultar el glosario y no hay retroalimentación.

En cada sección del test la puntuación máxima son 12 puntos: un punto por respuesta correcta y cero por las incorrectas o sin contestar —es el sistema de puntuación empleado en estudios similares: Agustín (2009), Folse (2006), Hulstijn y Laufer (2001), San-Mateo (2012), Webb (2005)...—. En las dos secciones de actividades de selección, solo hay una respuesta correcta en cada ítem; y para corregir las actividades de escritura se siguieron criterios previamente establecidos (San-Mateo, 2005), según los cuales no se penalizan errores ortográficos, morfológicos y sintácticos, y la respuesta se considera válida cuando, al insertar la palabra estímulo en un contexto, queda claro que se conoce su significado. Lo importante es identificar si el sujeto ha aprendido el significado de las pseudopalabras y no tanto si domina ciertas estructuras sintácticas.

## 4. Resultados

### 4.1. Estadística descriptiva

La puntuación media del test, es decir, la media de palabras que los participantes (178) recuerdan es de 6,03 sobre 12, que equivale a un 50,25 % (desviación estándar [DE]: 3,28; error típico [ET]: 0,25).

### 4.2. Resultados de la variable actividad de aprendizaje

En primer lugar, se analizan los resultados de cada grupo que ha practicado con una de las actividades de aprendizaje (variable independiente). El número de palabras que los sujetos son capaces de recordar (o aciertos en el test) es la variable dependiente. El grupo 1, que ha practicado con la actividad de selección de definiciones, ha obtenido en el test

una puntuación media de 5,33 palabras (44,42 %); el grupo 2, que ha trabajado con la actividad de selección de ejemplos, una puntuación de 5,81 (48,42 %); y el grupo 3, que ha practicado con la actividad de escritura de oraciones, ha recordado 6,92 palabras (57,67 %) (Tabla 2)—. Por consiguiente, la escritura ha sido la actividad más eficaz porque ha permitido a los participantes recordar mayor número de palabras.

Grupo según actividad de aprendizaje	N	Media*	Desviación estándar	Error típico
(1) Selección de definiciones	58	5,333	2,906	0,382
(2) Selección de ejemplos	60	5,806	3,437	0,444
(3) Escritura de oraciones	60	6,917	3,308	0,427

Nota: \*Puntuación máxima = 12

**Tabla 2.** Media, desviación estándar y error típico de la puntuación en el test de los tres grupos, establecidos según la actividad de aprendizaje

El análisis de varianza (ANOVA)<sup>6</sup>, realizado para comprobar si la diferencia entre las puntuaciones de cada grupo establecido según la actividad de aprendizaje es significativa, indica que la diferencia es estadísticamente significativa con un nivel de confianza del 95 %:  $F(2, 175) = 3,759$   $p = 0,025$ . No hay homogeneidad de varianza, puesto que el estadístico de Levene indica que  $p = 0,032$  (es decir, no es mayor que 0,05), así que se aplica la prueba de Games-Howell, la cual revela que solo la diferencia entre las medias obtenidas en el test por el grupo 1, que ha practicado con la selección de definiciones, y las alcanzadas por el grupo 3, que ha trabajado con la escritura de oraciones, es significativa en un nivel de confianza del 95 %:  $p = 0,018$ ; y no hay diferencias significativas entre la media conseguida por el grupo 2, entrenado con la selección de ejemplos, y los otros dos grupos ( $p = 0,173$ ;  $p = 0,7$ ). Estos resultados ratifican que la actividad de escritura de oraciones facilita de manera significativa, más que la selección de definiciones, el aprendizaje de nuevas palabras.

#### 4.3. Resultados del test por secciones

En segundo lugar, para analizar el tipo de conocimiento (receptivo o productivo) de las palabras que proporcionan las actividades, nos centraremos en las puntuaciones de cada grupo de participantes en las tres secciones del test. De esta manera analizamos si las actividades receptivas (selección de definiciones y de ejemplos) proporcionan a los aprendices también conocimientos para realizar actividades productivas; y si la actividad productiva (escritura de oraciones) los entrena para completar las receptivas.

Primero, hemos calculado el promedio de aciertos de todos los participantes en cada sección del test y observamos que es más alto en la sección de la actividad de selección de la definición de la palabra estímulo (7,13 aciertos sobre 12; 59,41 %); en segundo lugar, en la que hay que completar los ejemplos (6,26 aciertos de media; 52,2 %) y, por último, en la sección de escritura de oraciones, solo son capaces de utilizar correctamente 4,69 palabras (39,05 %). La diferencia entre estas puntuaciones es estadísticamente significativa según el modelo lineal general ( $p = 0,000$ ). Por lo tanto, las tres actividades de aprendizaje capacitan al sujeto sobre todo para realizar tareas de reconocimiento

(selección de definiciones y de ejemplos), en las que solo es necesario un conocimiento receptivo de las palabras, pero no lo ayudan tanto a realizar tareas de producción (escritura de oraciones).

El grupo que ha trabajado con la actividad de escritura de oraciones (grupo 3) es el que mayor puntuación alcanza en todas las secciones del test (Tabla 3). En el otro extremo, la puntuación de los aprendices que practicaron con la actividad de selección de definiciones es la menor en casi todas las secciones del test (en la sección de selección de ejemplos, los grupos 1 y 2 alcanzan puntuaciones similares, pero es dos décimas más alta la del grupo 1), y, sobre todo, llama la atención la obtenida en la actividad en la que deben utilizar las palabras de forma productiva (sección 3): 3,09 palabras (apenas un 26 %). De estos datos se deduce que trabajando con la actividad productiva se consiguen mejores resultados en las actividades productivas y receptivas.

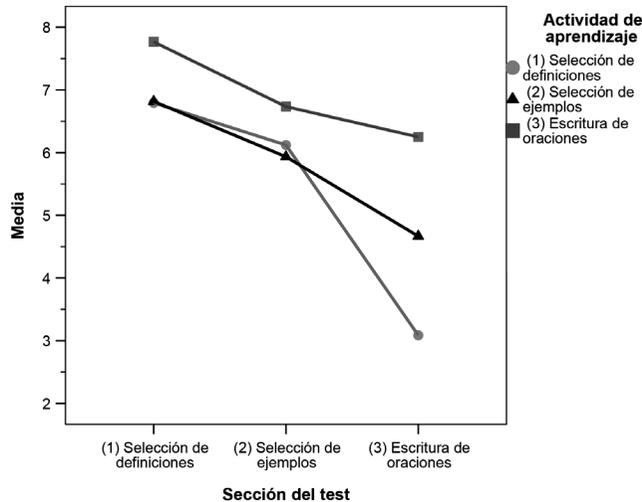
Grupo según actividad de aprendizaje	Sección del test		
	(1) Selección de definiciones Media (DE)	(2) Selección de ejemplos Media (DE)	(3) Escritura de oraciones Media (DE)
(1) Selección de definiciones ( $n = 58$ )	6,79 (3,568)	6,12 (3,095)	3,09 (3,506)
(2) Selección de ejemplos ( $n = 60$ )	6,82 (3,882)	5,93 (3,848)	4,67 (3,856)
(3) Escritura de oraciones ( $n = 60$ )	7,77 (3,562)	6,73 (3,303)	6,25 (4,269)

**Tabla 3.** Media y desviación estándar de la puntuación de los tres grupos en cada sección del test

El análisis de varianza indica que solo hay diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas ( $p$  menor de 0,05) en la sección 3, la de la actividad de escritura de oraciones — $F(2, 175) = 9,737$   $p = 0,000$ —, y el test de Games-Howell —se aplica esta prueba *post hoc* porque las varianzas no son homogéneas, según el estadístico de Levene— muestra solo un efecto diferenciador significativo con un nivel de confianza del 95 % ( $p = 0,000$ ) entre dos actividades de aprendizaje: la selección de definiciones y la escritura de oraciones.

Por otro lado, en la sección 1 del test (actividad de selección de definiciones) — $F(2, 175) = 1,362$   $p = 0,259$ — y en la sección 2 (actividad de selección de ejemplos) — $F(2, 175) = 0,889$   $p = 0,413$ —, el valor de  $p$  es mayor de 0,05, por lo que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones de los tres grupos.

En resumen, en todas las secciones del test, la actividad de escritura de oraciones ha sido la que más ha facilitado la retención de nuevas palabras (Figura 1) y, en la sección 3, es significativa la diferencia entre la puntuación del grupo entrenado con la selección de definiciones (grupo 1) y la del grupo que ha practicado con la escritura de oraciones (grupo 3).



**Figura 1.** Puntuación media en cada sección del test según la actividad de aprendizaje

## 5. Discusión

En relación con la 1.<sup>a</sup> pregunta de investigación sobre el grado de eficacia de las tres actividades propuestas: selección de definiciones, selección de ejemplos y escritura de oraciones, los resultados indican que las tres favorecen el aprendizaje de vocabulario en la L2 —se han recordado de media 6,03 palabras sobre 12; un 50,25 %—, y es posible establecer grados de efectividad de las actividades: la más eficaz ha sido la escritura de oraciones (6,92), seguida de la selección de ejemplos (5,81) y de la selección de definiciones (5,33).

Con respecto de la 2.<sup>a</sup> pregunta de investigación: ¿Qué tipo de conocimiento, receptivo o productivo, proporciona cada actividad de aprendizaje?, hay que tener en cuenta que las actividades de selección de definiciones y de ejemplos precisan solamente conocimiento receptivo del significado de la palabra; en cambio, la escritura de oraciones, junto con la necesaria comprensión de la pregunta que se debe responder, requiere conocimiento receptivo y productivo del significado y del uso de la palabra (véase la clasificación de Nation, 2001). Así pues, el grupo 3, el que ha practicado en la fase de aprendizaje con la escritura, la única actividad productiva, es el que mayor puntuación ha conseguido en todas las secciones del test, tanto en las de actividades que precisan conocimiento receptivo de las palabras (7,77 aciertos en la sección de selección de definiciones y 6,73, en la de selección de ejemplos) como en la que es necesario también el conocimiento productivo (6,25, en la sección de escritura de oraciones).

Por el contrario, el grupo 1, que se entrenó con la selección de definiciones, que solo implica conocimiento receptivo de las palabras, es el que peor puntuación ha obtenido en la actividad de selección de definiciones, que requiere conocimiento receptivo (6,79) y en la que exige conocimiento productivo —escritura de oraciones (3,09)—; y solo supera mínimamente al grupo 2 en la actividad de selección de ejemplos, si bien esta diferencia no es significativa.

Por lo tanto, solo la actividad de aprendizaje que practica con el conocimiento

productivo de las palabras es la que consigue que el aprendiz sea capaz de llevar a cabo después tareas de reconocimiento y también otras más complejas como responder a una pregunta con una oración que incluya la palabra dada.

En general, independientemente del entrenamiento, la actividad para la que los aprendices demuestran estar más capacitados es la selección de definiciones, pues alcanzan mayor puntuación: 7,13 aciertos sobre 12 (59,41 %); y después la selección de ejemplos: 6,26 aciertos (52,2 %). En cambio, la actividad que resulta más difícil es la escritura de oraciones, la productiva: de media, consiguen 4,69 aciertos (39,05 %).

En cuanto a la 3.<sup>a</sup> pregunta de investigación: ¿Las escalas de la Hipótesis del Nivel de Participación o Implicación y de la Técnica de Análisis de Características predicen la eficacia de las tres actividades?, los resultados se corresponden con la predicción de la efectividad de las actividades empleadas. Por un lado, la escritura de oraciones es la actividad que conlleva mayor nivel de implicación según la HNP y la que más puntúa según la TAC, y, por lo tanto, la más eficaz —en nuestro caso, el porcentaje de aciertos ha sido del 57,67 %—. Por otro lado, la selección de definiciones es la actividad que menor nivel de implicación precisa (HNP) y menos puntúa (TAC) y, previsiblemente, la menos eficaz —el porcentaje de aciertos ha sido del 44,42 %—. La selección de ejemplos ocupa el segundo puesto según el nivel de implicación de la HNP y la escala de la TAC —el porcentaje de aciertos ha sido del 48,42 %—.

En comparación con los resultados del grupo multilingüe de la investigación de San-Mateo y Andión (2019) ( $n = 1317$ ), con hablantes de 27 L1 (4.<sup>a</sup> pregunta de investigación), las puntuaciones de los aprendices japoneses son más bajas: aquellos recuerdan 9,1 palabras sobre 12 (75,92 %) mientras que los japoneses 6,03 (50,25 %). No obstante, el orden de eficacia de las actividades coincide: escritura de oraciones (10,25 aciertos sobre 12; 85,43 %), seguida de la selección de ejemplos (9,06; 75,53 %) y de la selección de definiciones (7,96; 66,37 %) (2019, p. 219). En el grupo japonés, los resultados fueron: 6,92 aciertos (57,67 %) con la actividad de escritura de oraciones; 5,81 aciertos (48,42 %) con la actividad de selección de ejemplos y 5,33 aciertos (44,42 %) con la actividad de selección de definiciones.

Los resultados del grupo japonés sobre el conocimiento (receptivo o productivo) que proporciona cada actividad de aprendizaje también concuerdan con los del multilingüe en la eficacia de las actividades —no en el número de palabras, que es menor—, puesto que en este caso los aprendices del grupo multilingüe que practicaron con la selección de definiciones recordaron menos palabras en todas las secciones del test, y los que trabajaron con la escritura de oraciones, más (2019, p. 221). Asimismo, la sección del test con la puntuación más alta fue la de la actividad de selección de definiciones, en la que acertaron 10,11 palabras (84,23 %) y la sección con la puntuación más baja, la de la actividad de escritura: 8,26 palabras (68,87 %) (2019, p. 220). Los resultados del grupo japonés están en la misma línea: 7,13 aciertos (59,41 %) en la sección de las actividades de selección de definiciones y 4,69 aciertos (39,05 %) en la de la actividad de escritura.

Por último, también los resultados del grupo multilingüe corroboran la eficacia de las escalas establecidas por la HNP y la TAC, si bien los porcentajes de acierto de este grupo son siempre más altos que los del japonés: 85,43 % con la escritura de oraciones, 75,53 % con la selección de ejemplos y 66,37 % con la selección de definiciones (2019, p. 219), que, en el grupo japonés, se corresponden con 57,67 %, 48,42 % y 44,42 %, respectivamente.

## Conclusiones

Los resultados de esta investigación apoyan la capacidad predictiva de la escala de la Hipótesis del Nivel de Participación o Implicación (Hulstijn y Laufer, 2001) para establecer el orden de eficacia de tres actividades de aprendizaje de vocabulario: la selección de la definición correspondiente a la palabra estímulo, la selección del ejemplo en el que se pueda incluir dicha palabra y la escritura de una oración que la incorpore. También se confirma la utilidad del modelo más explicativo de Nation y Webb (2011), la Técnica de Análisis de Características, si se incorporan los dos niveles de *percepción* o *reconocimiento* y *recuperación productiva* (San-Mateo y Criado, 2021, p. 51), que permiten diferenciar la puntuación de la actividad de selección de ejemplos y la de la actividad de escritura.

Las actividades aquí empleadas y otras, clasificadas según el esfuerzo cognitivo que requieren, a partir de los factores de la HNP, han sido analizadas por, entre otros autores, Alavinia y Rahimi (2019), Browne (2003), Huang, Eslami y Willson (2012), Hulstijn y Laufer (2001), Keating (2008), Khodaparast y Keshmirshekan (2021), Kim (2008), Laufer (2017), Pichette, De Serres y Lafontaine (2012), Tahmasbi y Farvardin (2017), Silva, Kutylowska y Otwinowska (2021), Teng y Xu (2022) y Yanagisawa y Webb (2021). Sus estudios ratifican, en mayor o menor medida, la utilidad de la HNP. La capacidad predictiva de la TAC también ha sido evaluada (Zou, Wang, Kwan y Xie, 2018) y comparada con la de la HNP: según Chaharlang y Farvardin (2018), Ehsani y Karami (2022), Gohar, Rahmanian y Soleimani (2018), Hu y Nassaji (2016), y Khoshsimi y Eskandari (2017), la escala de la TAC es más eficaz para predecir la eficacia de las actividades de aprendizaje de vocabulario.

La actividad de escribir la oración que incluya la palabra estímulo es la que mayor esfuerzo cognitivo precisa y, por lo tanto, la que más puntúa en ambas escalas. Su eficacia se refleja en los mejores resultados del grupo que ha practicado con ella, tanto en actividades receptivas (selección de definiciones y de ejemplos) como en la productiva (escritura de oraciones). La escritura también es la actividad más eficaz en investigaciones como las de Agustín (2009), Kondo (2007), San-Mateo (2012) y Webb (2005), pero no en la de Folse (2006). Jin y Webb (2021), por su parte, destacan que escribir las palabras nuevas en notas o apuntes contribuye significativamente a su aprendizaje; y en la investigación de Alcaraz y Almela (2013), los aprendices que han practicado con actividades de escritura (con ayuda de glosas o del diccionario) obtienen mayor conocimiento productivo del vocabulario que los que trabajan con la comprensión lectora (con glosas o con actividades de rellenar huecos). Igualmente, Bao (2022) estudia el efecto de tres actividades de escritura (traducción, paráfrasis y escritura de oraciones) en la retención de nuevas palabras, pero no encuentra grandes diferencias entre ellas con fines pedagógicos.

Por último, los resultados de esta investigación sobre aprendizaje de vocabulario realizado con un grupo de 178 aprendices japoneses de EL2 coinciden con los obtenidos en el estudio del grupo multilingüe de 1317 informantes, hablantes de 27 L1 mayoritariamente no asiáticas y con nivel B1-B2 de EL2 (San-Mateo y Andión, 2019). En ambos se han empleado los mismos materiales y se ha seguido el mismo procedimiento, de ahí la relevancia de las conclusiones sobre el proceso de aprendizaje de vocabulario en L2: de manera general, en el grupo japonés, el número de nuevas

palabras retenidas es menor —de lo que deducimos que el aprendizaje es más lento—, y la actividad de escritura de oraciones es significativamente más eficaz, igual que en el grupo multilingüe.

### Agradecimientos

Agradecemos la inestimable colaboración de los profesores y de los estudiantes de los centros participantes y del Grupo de investigación INVOLEX.

### Financiación

La estancia de investigación en Japón para realizar este estudio ha sido financiada por la Facultad de Filología y por el Departamento de Lengua Española y Lingüística General, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); asimismo, la investigación forma parte del proyecto «Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al léxico de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera» (FFI2013-44117-P), del Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica de Excelencia, del Ministerio de Economía y Competitividad de España.

### Referencias bibliográficas

- Agustín, M. P. (2009). The effect of reading only, reading and comprehension, and sentence writing in lexical learning in a foreign language: Some preliminary results. *RESLA*, 22, 9-33.
- Alavinia, P. y Rahimi, H. (2019). Task types effects and task involvement load on vocabulary learning of EFL learners. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1501-1516.
- Alcaraz, G. y Almela, A. (2013). The Involvement Load Hypothesis: Its effect on vocabulary learning in Primary Education. *RESLA*, 26, 11-24.
- Andión, M. A. y San-Mateo, A. (2018). Tres actividades de adquisición léxica. Resultados en aprendices brasileños de español como lengua extranjera. *Calidoscopio*, 16(3), 437-449.
- Bao, G. (2022). Effects of sentence output tasks on EFL vocabulary learning from a bayesian perspective. *English Language, Literature & Culture*, 7(1), 19-29.
- Browne, C. (2003). *Vocabulary Acquisition through Reading, Writing and Tasks: A Comparison*. Tesis doctoral. Temple University Japan.
- Chaharlang, N. y Farvardin, M. T. (2018). Predictive power of Involvement Load Hypothesis and Technique Feature Analysis across L2 vocabulary learning tasks. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 6(24), 127-141.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*. Madrid: Secretaría General Técnica del ECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S. A.
- Coomber, J. E., Ramstad, D. A. y Sheets, D. A. R. (1986). Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods. *Research in the Teaching of English*, 20(3), 281-293.
- Ehsani, M. y Karami, H. (2022). Comparing the predictive power of involvement load hypothesis and technique feature analysis. *International Journal of Language Studies*, 16(2), 165-188.
- Folse, K. S. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 40(2), 273-293.
- Gavett, B. E. y Horwitz, J. E. (2012). Immediate list recall as a measure of short-term episodic memory: Insights from the serial position effect and item response theory. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 27(2), 125-135.

- Gohar, M. J., Rahmanian, M. y Soleimani, H. (2018). Technique Feature Analysis or Involvement Load Hypothesis: Estimating their predictive power in vocabulary learning. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47(4), 859-869.
- Hu, H. M. y Nassaji, H. (2016). Effective vocabulary learning tasks: Involvement Load Hypothesis versus Technique Feature Analysis. *System*, 56, 28-39.
- Huang, S., Eslami, Z. y Willson, V. (2012). The effects of task involvement load on L2 incidental vocabulary learning: A meta-analytic study. *The Modern Language Journal*, 96(4), 544-557.
- Hulstijn, J. H. y Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558.
- IBM Corp. (2020). IBM SPSS Statistics para Windows, Versión 27.0. Nueva York: IBM Corp.
- Jin, Z., y Webb, S. (2021). Does writing words in notes contribute to vocabulary learning? *Language Teaching Research*, <https://doi.org/10.1177/13621688211062184>.
- Keating, G. D. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: The Involvement Load Hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 12(3), 365-386.
- Khodaparast, S. M. y Keshmirshakan, M. H. (2021). Task-induced Involvement Load, vocabulary learning and reading comprehension among Iranian intermediate English as a foreign language learners. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(11), 200-208.
- Khoshsima, H. y Eskandari, Z. (2017). Task effectiveness predictors: Technique Feature Analysis vs. Involvement Load Hypothesis. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 6(2), 50-69.
- Kim, Y. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in SL vocabulary acquisition. *Language Learning*, 58(2), 285-325.
- Kondo, H. (2007). The effects of semantic elaboration on SL vocabulary learning. *Research Journal of Jin-Ai University*, 6, 71-78.
- Laufer, B. (2017). From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 21(1), 5-11.
- Matanzo, G. (1991). *Vocabulario y enseñanza: Estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños*. Tesis doctoral. Universidad de Puerto Rico.
- Minami, Y. (2021). 第二言語における語彙学習・指導のための2つの枠組み: Involvement Load HypothesisとTechnique Feature Analysis/Two frameworks for vocabulary learning and teaching in second language: Involvement Load Hypothesis and Technique Feature Analysis. *Research reports of Kobe City College of Technology*, 59, 32-38.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. y Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston: Heinle.
- Pichette, F., Serres, L. de y Lafontaine, M. (2012). Sentence reading and writing for second language vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 33(1), 66-82.
- Reyes, M. J. (1995). *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- San-Mateo, A. (2005). *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos*. Trabajo Final de Máster. UNED.
- San-Mateo, A. (2012). *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera: investigación sobre la efectividad de tres tipos de actividades para aprender vocabulario*. Tesis doctoral. UNED.

- San-Mateo, A. y Andión, M. A. (2019). Eficacia de tres actividades de aprendizaje de vocabulario en español LE/L2: la selección de definiciones, la selección de ejemplos y la escritura de oraciones. *Verba hispanica*, 27, 209-229.
- San-Mateo, A. y Chacón, C. (2019). Learning word class in a second language through vocabulary learning activities: definition-choosing, gap-filling, and sentence-writing. *Journal of Spanish Language Teaching (JSLT)*, 6(1), 49-63.
- San-Mateo, A. y Criado, C. (2021). Receptive and productive vocabulary acquisition: effectiveness of three types of tasks. Results from French students of Spanish. *Onomazéin: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 51, 36-56.
- Silva, B. B., Kutylowska, K. y Otwinowska, A. (2021). Learning academic words through writing sentences and compositions: Any signs of an increase in cognitive load? *Language Teaching Research*.
- Tahmasbi, M. y Farvardin, M. T. (2017). Probing the effects of task types on EFL learners' receptive and productive vocabulary knowledge: The case of Involvement Load Hypothesis. *SAGE Open*, 7(3), 1-10.
- Teng, M. y Xu, J. (2022). Pushing vocabulary knowledge from receptive to productive mastery: Effects of task type and repetition frequency. *Language Teaching Research*, 1-19.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 33-52.
- Webb, S. y Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Yanagisawa, A. y Webb, S. (2021). To what extent does the involvement load hypothesis predict incidental L2 vocabulary learning? A meta-analysis. *Language Learning*, 71(2), 487-536.
- Zou, D. (2017). Vocabulary acquisition through cloze exercises, sentence-writing and composition writing: Extending the evaluation component of the Involvement Load Hypothesis. *Language Teaching Research*, 21(1), 54-75.
- Zou, D., Wang, F. L., Kwan, R. y Xie, H. (2018). Investigating the effectiveness of vocabulary learning tasks from the perspective of the Technique Feature Analysis: The effects of pictorial annotations. En Cheung, S. et al. (Eds.). *Technology in Education. Innovative Solutions and Practices. ICTE 2018. Communications in Computer and Information Science* (pp. 3-15). Singapur: Springer.

## Notas

<sup>1</sup> Conocer una palabra, según Nation (2001, pp. 23-59), engloba 9 aspectos, concentrados en tres categorías: (a) forma, (b) significado y (c) uso; cada una, desde el punto de vista del conocimiento receptivo —o de reconocimiento— y productivo —o de uso—. La (a) forma incluye (1) la pronunciación, (2) la escritura y (3) las partes de la palabra; el (b) significado: (4) la conexión entre forma y significado, (5) conceptos y referentes, y (6) asociaciones; y el (c) uso: (7) funciones gramaticales, (8) colocaciones y (9) restricciones de uso (frecuencia, registro...).

<sup>2</sup> Véanse los resultados de la investigación con hablantes de portugués en Andión y San-Mateo (2018) y en San-Mateo y Chacón (2019), y con hablantes de francés en San-Mateo y Criado (2021).

<sup>3</sup> La investigación fue autorizada por el Comité de Bioética de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) al considerarse no invasiva ni perjudicial para los sujetos participantes.

<sup>4</sup> La idoneidad «para hacer mediciones de eficacia léxica» del procedimiento y de los materiales de este estudio, elaborados a partir de los de Coomber, Ramstad y Sheets (1986) y Matanzo (1991), fue confirmada por Andión y San-Mateo (2018, p. 443).

<sup>5</sup> Véanse los detalles de la selección de los distractores, de la creación de las palabras estímulo y de la asignación del significado, en Andión y San-Mateo (2018, pp. 442-443) y San-Mateo y Chacón (2019, pp. 5-7).

<sup>6</sup> El análisis de varianza estudia las diferencias entre las medias de los grupos. El resultado es estadísticamente significativo cuando resulta improbable que las diferencias se deban al azar: el nivel de significatividad o umbral de probabilidad (valor de  $p$ ) establecido es 0,05; es decir, habrá solo un 5 % (o menos) de probabilidad de que la diferencia entre las medias de los grupos sea fruto de la casualidad. Una vez halladas diferencias significativas, las comparaciones múltiples *post hoc* permiten saber entre qué grupos las diferencias son significativas (el valor de  $p$  también es 0,05). El tipo de prueba *post hoc* (Bonferroni, HSD Tukey, Scheffé, Tamhane, Games-Howell...) se elige según las varianzas sean iguales o desiguales (estadístico de Levene). Los cálculos estadísticos se han realizado con el programa IBM SPSS Statistics para Windows (IBM Corp., 2020).

### Perfil de la autora

Alicia San Mateo Valdehita es Profesora Titular en el Departamento de Lengua Española y Lingüística General de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en Madrid (España), donde imparte asignaturas sobre norma y uso de la lengua, sintaxis y enseñanza de español como L2. Durante más de diez años ha enseñado español como L2 en la Universidad de Vanderbilt. Sus principales líneas de investigación son la enseñanza de español, especialmente la del léxico, y la lingüística de corpus. Ha publicado materiales didácticos y artículos en revistas como *JSLT*, *Porta Linguarum*, *SiC* y *Signos*.

### Title

Learning vocabulary through three vocabulary-learning activities: definition-choosing, gap-filling, and sentence-writing. Research with Japanese learners of Spanish as L2

### Abstract

This article presents the results of a research project on vocabulary learning in Spanish as L2, carried out with 178 B1-B2 level students from ten institutions in the Tokyo metropolitan area. The aim is (1) to determine which of these three vocabulary-learning activities is more effective: definition-choosing, gap-filling or sentence-writing; in order to check the predictability for effective vocabulary-learning activities of two scales: *Involvement Load Hypothesis* (Hulstijn and Laufer, 2001) and *Technique Feature Analysis* (Nation and Webb, 2011); and (2) compare these results with those previously obtained with 1,317 informants, from 27 different L1s (San-Mateo and Andión, 2019). The results showed that Japanese learners who performed sentence-writing, the productive activity, which required more cognitive effort according to the two scales, remembered more words and were able to complete receptive and productive activities significantly better than the definition-choosing group. On the contrary, those who performed definition-choosing, which entailed only receptive knowledge of the words and ranked less on both scales, remembered fewer words, and with worse results in productive activity. These results matched those of the multilingual group.

### Keywords

Spanish as L2, vocabulary learning, Involvement Load Hypothesis, Technique Feature Analysis, Japanese as L1

### タイトル

3種類のタスク(語義選択、文完成、短作文)による語彙学習: 日本語を母語とする第二外国語としてのスペイン語学習者を対象とした研究

## 要旨

本稿は、首都圏大学等10機関でスペイン語を第二外国語として学習するB1-B2レベルの日本語を母語(L1)とする学生178名を対象に実施した語彙学習に関する研究の結果を紹介するものである。本研究の目的は、(1) 3種類のタスク(語義選択、文完成、短作文)の中でより効果的なものを明らかにし、関与負荷仮説 (Hulstijn & Laufer, 2001)、手法特徴分析 (Nation & Webb, 2011) の2つの枠組みの予測可能性を確認すること、(2)本研究で得られた結果を、27の異なるL1を持つ1317名を対象に実施した先行研究 (San-Mateo & Andi3n, 2019) の結果と比較することである。分析の結果、2つの枠組みで認知的負荷が高い産出活動とされる短作文を行った学習者は、語義選択を行った学習者よりも、より多くの単語を記憶し、受容および産出テストの得点が有意に高かった。一方、2つの枠組みによっても認知的負荷が低いとされ、受容的な知識のみが必要とされる語義選択を行った学習者は、記憶している単語数は少なく産出活動の得点も低かった。この結果は、他のL1を持つ学習者を対象とした研究の結果と一致した。

## キーワード

第二外国語としてのスペイン語、語彙学習、関与負荷仮説(ILH)、手法特徴分析(TFA)、日本語母語(L1)

## Lista de Tablas

**Tabla 1.** Puntuaci3n de las actividades seg3n los factores de la HNP y de la TAC

**Tabla 2.** Media, desviaci3n est3ndar y error t3pico de la puntuaci3n en el test de los tres grupos, establecidos seg3n la actividad de aprendizaje

**Tabla 3.** Media y desviaci3n est3ndar de la puntuaci3n de los tres grupos en cada secci3n del test

## Lista de Figuras

**Figura 1.** Puntuaci3n media en cada secci3n del test seg3n la actividad de aprendizaje

