

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odjel za romanistiku

**Strategije učenja vokabulara španjolskog kao stranog jezika kod hrvatskih učenika:  
uloga razine znanja i dobi**

**Studentica:**

Ana Glasnović

**Mentorica:**

dr. sc. Mirjana Polić Bobić

**Komentorica:**

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, rujan 2017.

Universidad de Zagreb  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Departamento de Estudios Románicos

**Estrategias de aprendizaje de vocabulario de ELE de los estudiantes croatas en relación  
con el nivel de aprendizaje y la edad**

**Estudiante:**

Ana Glasnović

**Mentora:**

dr. sc. Mirjana Polić Bobić

**Comentora:**

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2017

## CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. VOCABULARIO Y COMPETENCIA LÉXICA.....	3
2.1. Vocabulario y léxico.....	3
2.2. El concepto de palabra.....	4
2.3. Lexicón mental .....	6
2.4. Competencia léxica.....	9
3. ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO DE UNA L2/LE .....	11
3.1. Teorías sobre la adquisición de vocabulario de una segunda lengua .....	12
3.2. Aspecto receptivo y productivo de la adquisición de vocabulario .....	14
3.3. Dicotomía del aprendizaje incidental/implícito e intencional/explicito del vocabulario .....	15
3.4. Papel de la memoria en el proceso de adquisición del vocabulario .....	18
4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA L2.....	20
4.1. Definiciones y rasgos de las estrategias de aprendizaje de L2 .....	21
4.2. Tipología de estrategias de aprendizaje de L2.....	24
4.3. Investigaciones acerca de estrategias de aprendizaje de una L2 .....	26
4.4. Estrategias de aprendizaje de vocabulario .....	28
4.4.1. Investigaciones acerca de estrategias de aprendizaje de vocabulario de una L2.....	33
4.4.1.1. Investigaciones sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario en relación con el nivel de aprendizaje .....	34
4.4.1.2. Investigaciones sobre estrategias de aprendizaje y estrategias de aprendizaje de vocabulario en relación con la edad.....	36
5. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE ELE DE LOS ESTUDIANTES CROATAS EN RELACIÓN CON EL NIVEL DE APRENDIZAJE Y LA EDAD.....	38
5.1. Objetivos de la investigación.....	38
5.2. Metodología de la investigación.....	38
5.2.1. Participantes .....	38
5.2.2. Procedimiento de la investigación .....	39
5.2.3. Instrumentos.....	40
5.3. Resultados.....	41
5.3.1. Opinión de los estudiantes acerca de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de ELE .....	42

5.3.2. Estrategias de aprendizaje de vocabulario de los estudiantes croatas de ELE.....	46
5.3.3. Correlación entre el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario y el nivel de aprendizaje de lengua.....	47
5.3.4. Correlación entre el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario y la edad ...	49
5.4. Discusión .....	51
5.5. Conclusión de la investigación .....	53
6. CONCLUSIÓN .....	55
7. APÉNDICE .....	57
BIBLIOGRAFÍA.....	61

## **RESUMEN**

Este trabajo de investigación trata las estrategias de aprendizaje de vocabulario de los estudiantes croatas de ELE en relación con el nivel de aprendizaje y la edad. En el marco teórico del trabajo se habla de los aspectos lingüísticos y psicolingüísticos relacionados con nuestro tema de investigación. Se tratan los temas de vocabulario y competencia léxica, al igual que las teorías y la naturaleza de adquisición de vocabulario. En los apartados sobre estrategias de aprendizaje (EA) y estrategias de aprendizaje de vocabulario hablamos sobre el verdadero tema de nuestro interés presentando definiciones, tipologías e investigaciones llevadas a cabo con respecto al tema. La segunda parte del trabajo contiene la descripción de investigación realizada con 105 alumnos croatas de ELE de diferente nivel de aprendizaje y edad. Los resultados del análisis cuantitativo revelaron que los alumnos en general saben qué son las estrategias de aprendizaje de vocabulario, las consideran muy útiles, pero no han sido enseñados por parte de los docentes qué estrategias usar y de qué manera. Se mostró también que los alumnos no suelen planear el proceso de aprendizaje. Reportaron que utilizan estrategias sociales y metacognitivas con más frecuencia y afectivas con menos frecuencia. El nivel de aprendizaje de ELE no se mostró un factor relevante en el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario, los alumnos usan estrategias con la misma frecuencia, independientemente del nivel de referencia. Sin embargo, se reveló que la edad tiene influencia en el uso de estrategias, es decir, que los alumnos mayores usan estrategias con más frecuencia que los alumnos jóvenes.

**Palabras clave:** estrategias de aprendizaje de vocabulario, alumnos croatas, ELE, nivel de aprendizaje, edad

## SAŽETAK

Ovaj rad proučava strategije učenja vokabulara hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika, te njihov odnos s razinom znanja i dobi. U teorijskom dijelu rada govori se o lingvističkim i psiholingvističkim aspektima vezanima uz temu našeg istraživanja. Nastoje se opisati pojmovi vezani uz vokabular, leksička kompetencija, teorije i načini usvajanja vokabulara stranog jezika. Posebice se opisuje područje našeg užeg interesa, strategije učenja vokabulara, gdje navodimo značajne definicije, karakteristike i kategorizacije spomenutih strategija. Drugi dio rada sastoji se od opisa istraživanja provedenog nad 105 hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika različite razine znanja i dobi. Rezultati kvantitativne analize pokazali su da učenici većinom znaju što su to strategije učenja vokabulara, smatraju ih iznimno korisnima, ali nikad nisu bili podučavani koje strategije koristiti i na koji način. Također, pokazalo se da učenici u prosjeku ne planiraju svoj proces učenja. Utvrđeno je da pri učenju vokabulara najčešće koriste socijalne i metakognitivne strategije, a najrjeđe afektivne. Razina znanja nije se pokazala kao značajan faktor u korištenju strategija vokabulara budući da učenici jednako koriste sve tipove strategija bez obzira na razinu znanja. Međutim, utvrđeno je da je dob povezana s učestalošću korištenja strategija, odnosno da stariji učenici češće koriste strategije od mlađih učenika.

**Ključne riječi:** strategije učenja vokabulara, hrvatski učenici, španjolski jezik, razina znanja, dob

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimas cuatro décadas el tema de las estrategias de aprendizaje (EA) de lenguas extranjeras despertó un alto interés por parte de los investigadores en el campo de la lingüística aplicada, especialmente de los que centran su atención en el ámbito educativo. A pesar de que todavía no existe un acuerdo sobre su categorización o naturaleza de su funcionamiento, el tema de las estrategias de aprendizaje sigue siendo muy popular. A los investigadores les interesa qué herramientas, técnicas, es decir, estrategias usan los alumnos de lenguas extranjeras para facilitar, acelerar y mejorar su proceso de aprendizaje. También la posible relación entre la frecuencia de uso de estrategias y los diferentes factores que pueden influir en ella como, por ejemplo, la motivación, la edad, el sexo, el nivel de aprendizaje de lengua especialmente suscita el interés de los científicos. Asimismo, se llevaron a cabo numerosas investigaciones que indagan las estrategias de aprendizaje de vocabulario puesto que el conocimiento léxico, que ha sido por mucho tiempo un aspecto descuidado en el aprendizaje de lenguas, ahora se valora como una parte muy importante de la competencia comunicativa. En nuestro trabajo queremos averiguar qué relación existe entre la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario de alumnos croatas de ELE y la edad y el nivel de aprendizaje. Puesto que hasta ahora se han realizado muchas investigaciones con respecto al mismo tema, pero en general en los alumnos adultos de inglés, deseamos examinar la manera en la que aprenden vocabulario nuestros alumnos de ELE.

El trabajo consiste en dos partes elementales: la parte teórica y la investigación. En la primera parte se presenta el marco teórico y las investigaciones relevantes llevadas a cabo en el mundo, incluida Croacia. En la segunda parte se describe detalladamente nuestro proyecto de investigación. En la parte teórica tratamos temas de vocabulario, adquisición del vocabulario de una lengua extranjera y estrategias de aprendizaje de una segunda lengua desde la perspectiva lingüística, psicolingüística y didáctica. En el capítulo sobre vocabulario y competencia léxica brevemente definiremos los términos *vocabulario* y *léxico* señalando las diferencias existentes entre ellos. Presentaremos varias definiciones del término *palabra* según los diferentes aspectos de conocimiento de la misma puesto que el vocabulario, que es un aspecto importante para nuestra investigación, consta justamente de palabras, o sea, unidades léxicas. Describiremos el funcionamiento del lexicón mental, compararemos los lexicones mentales de la lengua materna (L1) y de una segunda lengua (L2), y presentaremos los componentes de la competencia léxica. En el capítulo siguiente vamos a tratar teorías significativas sobre la adquisición de vocabulario de segunda lengua. También trataremos la

cuestión del aspecto receptivo y productivo de adquisición de vocabulario, la dicotomía entre el aprendizaje incidental/implícito e intencional/explicito de vocabulario y el rol de la memoria en el proceso de adquisición de vocabulario. Después pasaremos a nuestro objeto de estudio: las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua. Ofreceremos varias definiciones y tipologías de dichas estrategias y mencionaremos algunas investigaciones relevantes hechas al respecto. Finalmente nos dedicaremos a las estrategias de aprendizaje de vocabulario ofreciendo varios tipos de categorización confeccionadas por diferentes expertos en esta área. También presentaremos investigaciones llevadas a cabo con respecto al tema, destacando las que tratan la relación entre el uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario y factores independientes como el nivel de aprendizaje y la edad.

A través de nuestro proyecto de investigación queremos averiguar qué relación hay entre las estrategias de aprendizaje de vocabulario que usan los alumnos croatas de ELE y las variables de nivel de aprendizaje y edad. Es decir, determinar:

1. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes croatas sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario (si saben qué son, si las consideran útiles, si alguien les ha enseñado qué estrategias deberían utilizar, si planean su proceso de aprendizaje)?
2. ¿Qué estrategias de aprendizaje de vocabulario usan los aprendices?
3. ¿Qué relación tienen el nivel de aprendizaje y la edad con el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario?

Los resultados de la investigación nos revelan la opinión e impresiones generales de los estudiantes croatas de ELE sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario. También, llegamos a nuevos conocimientos cuando se trata del uso de estrategias y su relación con el nivel de aprendizaje que pueden influir en investigaciones futuras en este contexto.

## 2. VOCABULARIO Y COMPETENCIA LÉXICA

Como indica Meara (1996a), el vocabulario ha sido por mucho tiempo un aspecto desatendido en el aprendizaje de una segunda lengua. En los años 80 del siglo XX, el vocabulario, es decir, la competencia léxica, pasó a ser el foco de interés de numerosas investigaciones en el campo de adquisición de una segunda lengua. Después de tanto tiempo de ser un aspecto descuidado, el conocimiento léxico, o sea, la competencia léxica, finalmente ha sido reconocida como la parte central de la competencia comunicativa. Como afirma Alqahtani (2015), el conocimiento de la gramática es importante en el aprendizaje de una L2, pero el conocimiento del vocabulario es crucial, especialmente en el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas: el habla, la audición, la lectura y la escritura. En vez de oponer el vocabulario a otros componentes de la lengua, hay que percibirlo como una base esencial para desarrollar la competencia lingüística.

### 2.1. Vocabulario y léxico

Aunque en la didáctica de la lengua los términos vocabulario y léxico frecuentemente aparecen como sinónimos, en el campo de la lingüística aplicada no siempre funcionan de esa manera. Según el diccionario de la Real Academia Española (2017), el vocabulario es (1) el conjunto de palabras de un idioma o (2) el conjunto de palabras de un idioma pertenecientes al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc. Por otro lado, el léxico se define como (1) el diccionario de una lengua o (2) el conjunto de palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc. También, las palabras *diccionario*, *glosario*, *índice* y *vocabulario* a menudo se usan como sinónimos del sustantivo léxico.

Según las definiciones anteriormente citadas, podemos notar que existe una gran similitud entre los términos vocabulario y léxico. Se puede concluir que estos dos sustantivos funcionan con frecuencia como sinónimos y que son intercambiables en la mayoría de los casos. Sin embargo, apoyándose en las definiciones existentes, se impone la conclusión de que el léxico es el hipónimo y el vocabulario el hiperónimo, es decir, que la palabra léxico contiene en sí el significado de la palabra vocabulario. Además, existen diferentes opiniones con respecto a este tema; algunos lingüistas afirman que el léxico se refiere al sistema y el vocabulario al uso del sistema. (Campión, 2005). Picoche (1997 en Delgado Guante, 2010: 86) distingue el léxico, o “el conjunto de palabras de una lengua”, del vocabulario que define como “el conjunto de palabras utilizadas en una situación de comunicación en particular”.

Asimismo, según Mortureux (1997 en Delgado Guante, 2010: 86) el léxico es único y el vocabulario es plural debido a que el vocabulario está compuesto de un corpus o de un ámbito particular.

## 2.2. El concepto de palabra

Después de definir el vocabulario, queda aclarar en qué consiste. Ya hemos visto que el vocabulario puede definirse como el diccionario o el conjunto de palabras de un idioma. Debido a esta última definición se impone la pregunta: ¿qué es la palabra y cómo podemos definirla? Esta es la pregunta eterna a la que todavía no existe una respuesta universal. Desde siempre existe el problema de definir la palabra debido a los diferentes enfoques lingüísticos que funcionan bajo diferentes principios. Lo que a primera vista parece un concepto trivial, básico en el campo de adquisición de LE, en realidad conlleva muchas controversias y polémicas puesto que no existe una definición única que satisfaga todas las corrientes lingüísticas. Como nota Omrčen (2011), hubo muchos intentos de definir y poner un nombre apropiado a las unidades del léxico, así que surgió la pregunta de si la palabra es la unidad formada de solamente un elemento (*molar*) o si también puede ser la unidad que consta de varios elementos (*diente de leche*). Debido a eso, en los círculos lingüísticos se prefiere usar un término más preciso que el término palabra – unidad léxica. Según Škiljan (1994), a diferencia del término *palabra*, los lexemas no son limitados en un número determinado de elementos e incluyen contenido léxico. No obstante, en este trabajo vamos a usar el término común que se usa con mayor frecuencia, la palabra.

A continuación vamos a presentar algunos intentos de definir la palabra de autores como Robins, Bloomfield y McCarthy. Según Robins (1973 en Jelić, (2007) la palabra puede definirse siguiendo tres criterios que incluyen diferentes niveles de lengua:

1. fónico,
2. semántico y
3. gramatical.

El criterio fónico (1) impone que las palabras son unidades entre las que se crea una pausa potencial en el habla, o sea, cada palabra funciona como una unidad acentual. Dado que las pausas pueden aparecer no solo en los límites de palabras, sino también en cualquier parte (en los límites de la raíz, en los afijos, etc.), este criterio no fue recibido con gran aceptación. Según el siguiente (2) criterio, el criterio semántico, la palabra es una unidad de significado. Este criterio parece inadecuado puesto que la mayoría de las palabras en todos los idiomas

tiene carácter polisémico. También, las palabras pierden su autonomía en forma de colocaciones, locuciones, enunciados fraseológicos, etc. Por último, el criterio gramatical (3) afirma que la palabra puede definirse como una unidad que sostiene una estabilidad interna (tomando en cuenta la posibilidad de la movilidad de su posición dentro de una oración). Asimismo, se define como una unidad con posibilidad de separación dentro de una oración, con la excepción de los elementos constitutivos de la palabra que no son susceptibles de separación. Este último criterio resultó ser más adecuado y fiable ya que se puede aplicar a todas las lenguas, escritas o no escritas.

Bloomfield (1969) también ofreció una definición de la palabra según la que la palabra es la forma libre que consta de dos o más formas simples, es decir, que se trata de una mínima forma libre. De esta manera, la palabra es un elemento gramatical o lingüístico capaz, por sí solo, de formar una oración. Podemos notar que esta definición presenta ciertos inconvenientes: formas del español que no pueden figurar solas como, por ejemplo, *el, y, de, me* quedan excluidas de la definición. Además, existen expresiones idiomáticas y frases hechas que constan de varias palabras que no pueden ser omitidas si se quiere evitar el cambio radical del significado.

Asimismo, McCarthy (2000) afirma que la palabra, como unidad libre de la lengua que lleva significado, ha de contener por lo menos un morfema que sea potencialmente independiente. Desde este punto de vista, la conclusión que podríamos extraer es que la palabra es la combinación de morfemas que contiene una unidad firme, apropiada para la formación de unidades más complejas.

Podemos notar que existen varios aspectos y criterios a través de los que podemos analizar y definir la palabra como unidad básica del léxico. Eso se debe al hecho de que cada autor crea su definición según su campo de interés científico. De esa manera mencionamos el criterio fónico, semántico y gramatical dentro de los que el criterio gramatical resultó ser el más aceptado y fiable puesto que es aplicable a todas las lenguas, tanto escritas como no escritas. También, podemos concluir que el modelo de Richards no implica la existencia de una relación jerárquica entre las categorías, es decir, no significa que un aspecto del conocimiento de la palabra se adquiera antes que el otro. No obstante, dicho modelo también otorga esta posibilidad. El problema principal es el hecho de que las palabras de una lengua puedan tener ciertas características y rasgos que las palabras de otras lenguas simplemente no poseen. Asimismo, somos de la opinión de que la definición más aceptable de la palabra es la de McCarthy (2000), puesto que enfatiza el carácter libre de la palabra como unidad de lengua

que lleva el significado, definiéndola como una unidad firme, pero al mismo tiempo susceptible de posibles cambios.

### **2.3. Lexicón mental**

La habilidad de los seres humanos de reconocer y extraer al instante la unidad léxica adecuada para expresar la información deseada de entre la multitud de unidades léxicas almacenadas en la memoria puede explicarse con la existencia de lexicón mental. Como indica Jelić (2007: 13,14), el lexicón mental es “la memoria del individuo que contiene almacenadas diferentes tipos de informaciones sobre las unidades léxicas”. Según Hulstijn (2000: 210), el lexicón mental es “un sistema de memoria en el que está almacenado un gran número de palabras acumuladas durante el tiempo”. Tamariz-Martel Mirelis (2004) define el lexicón mental como una estructura compuesta en la que las palabras están organizadas según aspectos fonéticos, sintácticos, semánticos, pero también según otros aspectos no lingüísticos.

Para Aitchison (2003: 9) el lexicón mental es el “almacén humano de las palabras”. También, describe las diferencias entre el lexicón mental y el diccionario (el libro) y afirma que las mayores diferencias pueden notarse en la organización y en el nivel del contenido. Nota que el lexicón mental es más complejo que el diccionario, es decir, contiene mucho más informaciones que cada entrada. Las entradas léxicas del lexicón mental incluyen informaciones sobre el significado, las formas sintácticas, morfológicas, fónicas y ortográficas de las unidades léxicas. De esto proviene otra diferencia, el contenido del lexicón mental, que no es fijo como el contenido del diccionario que tiene un número limitado de entradas.

Siguiendo a Meara (1996a), la organización del léxico de una lengua extranjera abarca el almacenamiento de las palabras, la retención de las relaciones entre ellas y su representación en el cerebro del aprendiz de LE. Carter (1988) afirma que las palabras están estructuralmente organizadas a través de relaciones lógicas con otras palabras. Según Aitchison (2003), los lexicones mentales no pueden ser organizados solamente en base de sonidos o letras, sino también en base del significado. Borner y Vogel (1994 en Oster, 2009) añaden que “cada concepto está asociado a información fonológica, grafemática, morfológica, sintáctica, así como semántica”. McCarthy (1994 en Pavičić Takač, 2008) presenta el modelo tridimensional a través del que se puede designar la posición de una palabra en el lexicón mental. Dicho modelo contiene redes fonológicas que se entrecruzan con redes ortográficas que entonces se entrecruzan con redes semánticas y enciclopédicas en todas las direcciones.

De esta manera McCarthy cubrió casi todos los aspectos del conocimiento léxico – fonológico, ortográfico, morfológico, semántico y sintáctico-.

El tema de las diferencias y similitudes entre el lexicón mental de L1 y el de L2 sigue siendo un punto de ruptura entre los psicolingüistas, pero también la inspiración para numerosas investigaciones al respecto. Según Hulstijn (2000) las diferencias y similitudes entre el lexicón mental de L1 y el de L2 pueden resumirse en las siguientes cuatro hipótesis:

- (1) la hipótesis del sistema extendido, según la que las palabras de L1, igual que las palabras de L2, están almacenadas en un mismo almacén;
- (2) la hipótesis del sistema dual, según la que las palabras están almacenadas en diferentes almacenes;
- (3) la hipótesis tripartita implica que las palabras similares están almacenadas en un mismo almacén, mientras que las palabras específicas residen en almacenes diferentes;
- (4) la hipótesis de sub-almacenes supone que las palabras de L1 y las palabras de L2 están almacenadas en dos diferentes sub-almacenes que pertenecen al mismo almacén.

Puesto que todavía no existe un acuerdo acerca de la naturaleza del almacenamiento de palabras en el lexicón mental de L1 y L2, solamente tenemos la opción de valorar las hipótesis existentes acerca del tema. Nos parece lógico que los lexicones de L1 y L2 funcionan hasta cierto punto de manera integrada, es decir, que no funcionan de manera totalmente separada. Esa conclusión se debe al hecho de que los aprendices de una L2 a menudo asocian las palabras recién aprendidas con las palabras de su L1 ya conocidas. Otro ejemplo podemos encontrarlo en las actividades de comprensión lectora, cuando el aprendiz se encuentra con una nueva palabra en forma escrita y la procesa en ambas lenguas, tanto en la L1 como en L2.

También, Meara (1984 en Singleton, 1999) insiste en la existencia de diferencias entre los dos lexicones, lo que demostró mediante la investigación que confirmaba que las técnicas usadas para el almacenamiento de palabras dependen de la lengua. De esta manera presenta las siguientes diferencias:

- (1) las relaciones entre las palabras de lexicón mental de L2 son menos estables que las redes en el lexicón mental de L1;

- (2) el aspecto fonológico desempeña el papel más importante en la organización de las unidades del lexicón mental de L2 que en lexicón mental de L1, y
- (3) el carácter de las relaciones de significado entre las palabras en el lexicón mental de L1 es diferente al de lexicón mental de L2.

Es indudable que el conocimiento de una lengua influye en gran medida en el conocimiento de una L2, es decir, en la manera en que los aprendices van a procesar el input de vocabulario de L2 y organizarlo en su mente. Debido a que es bien conocido que todos usamos nuestra L1 con mayor facilidad y casi sin pensar al hacerlo, parece natural que las relaciones entre las palabras en el lexicón mental de L1 son más estables que las del lexicón mental de L2. En cuanto al rol importante del aspecto fonológico en la organización de las unidades del lexicón mental de L2, no podemos decir que estemos de acuerdo con esa hipótesis puesto que es bien sabido que los aprendices de L1 también intentan organizar las palabras de manera fonológica al principio del aprendizaje. Asimismo, Singleton (1999) concluye que los aprendices de L1 y L2 pasan a la organización semántica de palabras a medida que progresan en el nivel de conocimiento de la lengua.

Aunque los autores insisten más en las diferencias que en las similitudes entre los lexicones mentales de L1 y L2, Oster (2009) indica la existencia de cierto paralelismo en el área fonética y en el nivel semántico-conceptual. Alega que tanto el aprendiz de L2 como el de L1 tienen que aprender a diferenciar entre los aspectos fonémicos y no fonémicos de L2 para la recepción y producción. Sin embargo, el problema puede ser la interferencia del sistema L1 y L2, puesto que el alumno de L2 ya conoce el sistema fonológico en su lengua materna. Por lo que concierne al nivel semántico-conceptual, el alumno tiene que acceder a la estructura conceptual de L1, pero al mismo tiempo se ve obligado a aprender conceptos nuevos y desconocidos para él o conceptos que cuentan con solamente una correlación parcial con los conceptos ya existentes en L1. Asimismo, como podemos notar, las similitudes y diferencias tanto funcionales como estructurales entre el lexicón mental de L1 y de L2, la naturaleza y la interconexión del lexicón multilingüe siguen siendo el punto de ruptura en las investigaciones de los lingüistas. Como señala Oster (2009), eso se debe al hecho de que los resultados de las investigaciones todavía siguen siendo demasiado provisionarios y contradictorios para poder llegar a conclusiones que no tengan un carácter ambiguo.

## 2.4. Competencia léxica

El Marco Común Europeo de Referencia (2002) distingue tres subcompetencias dentro de la competencia comunicativa: competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. La competencia léxica forma parte de seis áreas de conocimiento de las competencias lingüísticas junto con la competencia gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. El MCER (2002: 108) define la competencia léxica como “el conocimiento de vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo”. En otras palabras, se trata de tener la capacidad de utilizar el vocabulario apropiadamente según el contexto y la situación de comunicación. También, la competencia léxica consiste en elementos léxicos y gramaticales según la distribución en clases abiertas y cerradas de palabras. Mientras que los elementos gramaticales abarcan clases cerradas (artículos, preposiciones, cuantificadores, conjunciones), los elementos léxicos incluyen clases abiertas como fórmulas fijas, modismos, sustantivos, verbos, etc.

Asimismo, el MCER (2002) presenta dos escalas para la gradación del conocimiento de vocabulario, una de riqueza y otra de dominio de vocabulario. En la tabla siguiente vamos a presentar la escala de riqueza de vocabulario:

Tabla 1: Competencia léxica. Riqueza de vocabulario (MCER, 2002).

<b>RIQUEZA DE VOCABULARIO</b>	
<b>C2</b>	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
<b>C1</b>	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
<b>B2</b>	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
<b>B1</b>	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
<b>A2</b>	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos. Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.

Podemos notar que esta escala trata los aspectos productivos de vocabulario que incluyen solamente la destreza oral, mientras que el aspecto receptivo no está mencionado. Esto se debe al hecho de que el aspecto receptivo forma parte de otras escalas que presentan componentes como la lectura y audición. No obstante, según Carter (1988), conocer una palabra significa conocerla en el contexto hablado y escrito de su uso, pero también significa conocerla de manera activa y productiva al igual que receptiva.

Puesto que ya hemos definido la palabra como la unidad esencial del vocabulario, queda aclarar qué significa en realidad conocer una palabra. Surgieron varias propuestas de clasificaciones que determinan el conocimiento léxico, dentro de las que se distingue la de Nation (2001) que divide el conocimiento léxico en tres aspectos:

- **Forma** (el conocimiento de la palabra en su forma hablada y escrita y el conocimiento de su estructura morfológica).
- **Significado** (el conocimiento sobre la relación entre la forma y el significado, los conceptos y los referentes, al igual que las posibles asociaciones que la palabra establece con otras unidades léxicas).
- **Uso** (el conocimiento sobre las funciones gramaticales y colocaciones, el conocimiento de restricciones de uso relacionadas con el registro o la frecuencia de uso).

Podemos concluir que el conocimiento léxico, es decir, la competencia léxica no pertenece exclusivamente a la competencia lingüística, sino que también forma parte de las competencias sociolingüística y pragmática si tomamos en cuenta el conocimiento del uso que se refiere al registro y al contexto en que se utiliza una palabra. También, podemos suponer que todos esos conocimientos de una unidad léxica están interconectados en una red asociativa en nuestro lexicón mental. Sin embargo, las investigaciones mostraron que los aprendices pueden tener el conocimiento parcial sobre una unidad léxica, lo que también pasa con las unidades léxicas en lengua materna. Este conocimiento se va ampliando a medida que el aprendiz va progresando en su proceso de aprendizaje.

### 3. ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO DE UNA L2/LE

Todavía no existe una teoría de adquisición del vocabulario de una segunda lengua o lengua extranjera generalmente aceptada a pesar de la multitud de investigaciones hechas por lingüistas, psicolingüistas y teóricos con respecto a ese tema. Como nota Pavičić Takač (2008), los psicolingüistas se concentran en el desarrollo del vocabulario tratando de investigar los modelos formales de la adquisición del vocabulario ignorando al mismo tiempo el marco teórico existente sobre el vocabulario de una segunda lengua. Por otro lado, los expertos de lingüística aplicada se interesan en los aspectos descriptivos de vocabulario sin prestar mucha atención a los modelos psicolingüísticos del lexicón bilingüe. Justamente estas diferencias en el foco de la investigación de los escolares profundizan aún más la discordia existente.

Como ya hemos resaltado, la adquisición de vocabulario ha sido por mucho tiempo injustificadamente desatendida por parte de los lingüistas para convertirse en uno de los focos de las investigaciones que tratan la adquisición de una segunda lengua en las últimas décadas. Las primeras teorías e investigaciones con respecto a este tema tenían por objeto averiguar cómo los niños adquieren el vocabulario de la lengua materna y de qué manera ocurre la adquisición del vocabulario de una segunda lengua en los niveles iniciales. Las investigaciones sobre la adquisición del vocabulario de una L2 de niños van en dos direcciones: (1) la adquisición simultánea de L1 y L2 y (2) la adquisición de L2 después de que la adquisición de L1 haya empezado. Lamentablemente, como observa Agustín Llach (2011), las investigaciones cuyo objeto de estudio es la adquisición de vocabulario de L2 en un contexto formal todavía son escasas. Sin embargo, los estudios llevados a cabo (Cameron, 1994; Erdmenger, 1985 en Agustín Llach, 2011) mostraron que los niños, al aprender el vocabulario de L2, se apoyan en la categorización y en las redes lexicales de su L1 para desarrollar el vocabulario de L2. Según dichos estudios, la técnica más apropiada sería usar los caminos asociativos de L1 con el fin de asegurar mejor el dominio del conocimiento léxico de L2.

Todos los lingüistas están de acuerdo en una cosa – la adquisición de una lengua extranjera depende de diferentes factores-. Según Ehrman y Oxford (1995), la mayoría de las investigaciones sobre la adquisición de la lengua extranjera se concentraba en las variables cognitivas (competencia de la lengua, competencia cognitiva), afectivas (miedo, auto percepción), de personalidad (individualismo) y demográficas (edad, sexo, número de lenguas extranjeras que uno ha aprendido). Tampoco debe omitirse el papel del contexto socio-cultural del aprendizaje de la lengua extranjera. Además, ya en los finales del siglo XIX se

confirmó el hecho de que la cantidad de aprendizaje está estrechamente vinculada con la cantidad de lo aprendido, es decir, cuanto más contenido estudiamos, más aprendemos.

Se impone la pregunta: ¿qué es la adquisición del vocabulario y en qué procesos mentales consiste? Según Pavičić Takač (2008), la adquisición del vocabulario supone la memorización de series de unidades léxicas que sirven como un modelo a través del que el aprendiz crea nuevos modelos. Como nota Agustín Llach (2011), el proceso de adquisición de vocabulario empieza en el momento en el que el aprendiz está en contacto con la L2 y continúa mucho después de que otros aspectos de la L2 estén dominados. Existen diferentes formas y modelos de adquisición del vocabulario: aprendizaje incidental e intencional, activo y pasivo, implícito y explícito de los que vamos a hablar a continuación. También, según O'Malley y Chamot (1999), la adquisición del vocabulario se basa en el aspecto cognitivo del aprendizaje de la lengua en el cual el aprendiz participa de forma activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, por muchas preguntas que todavía sigan sin una respuesta satisfactoria y por las dudas e incertidumbres existentes, el proceso de adquisición de vocabulario puede caracterizarse como uno de los aspectos más misteriosos e intrigantes en el campo de adquisición de L2.

### **3.1. Teorías sobre la adquisición de vocabulario de una segunda lengua**

Como nota Agustín Llach (2011), existen dos enfoques principales que tratan la naturaleza de la adquisición de vocabulario de L2 que se diferencian según los aspectos que considera cruciales en dicho proceso. Mientras que el primer enfoque se concentra en el desarrollo del vocabulario como un proceso en etapas (Ellis, 2008; Schmitt, 1998), el otro representa la adquisición de vocabulario a través de redes asociativas (Meara, 1996a; Aitchison, 1994, 2003).

El primer enfoque que trata de explicar la adquisición de vocabulario a través de diferentes etapas abarca varias dimensiones:

- (1) el orden de adquisición de diferentes tipos de conocimiento para cada unidad léxica (morfológico, semántico, sintáctico, etc.),
- (2) el orden de adquisición de clase de palabras (sustantivos, verbos, adverbios, adjetivos, etc.),
- (3) el orden de adquisición de unidades léxicas particulares y
- (4) las fases de desarrollo del procesamiento léxico.

Schmitt (2000) observa que dominar una palabra significa dominarla en diferentes aspectos de conocimiento de la palabra que no pueden ser aprendidos simultáneamente. Asimismo, el aprendiz llega a dominar unos tipos de conocimiento antes que otros. Por ejemplo, el significado básico de una palabra va a ser dominado antes que su significado contextual. También, en el primer encuentro con una nueva palabra, es probable que el aprendiz capte la forma de la palabra y su significado. Si se trata de una exposición verbal, puede que uno memorice cómo se pronuncia cierta palabra o en cuántas sílabas consiste. Por otro lado, si se encuentra con una palabra en forma escrita, es posible que memorice solo sus primeras letras. Conforme el aprendiz vaya encontrándose otras veces con la misma palabra, llegará a consolidar todos esos aspectos.

Como concluye Agustín Llach (2011), la manera de entender el proceso de adquisición de vocabulario de L2 como un conjunto de fases organizadas de manera jerárquica y sistemática implica la existencia de esa misma sistematicidad en el sistema léxico. Eso significó el cambio de perspectiva y el abandono de los principios tradicionalistas que consideraban el vocabulario una lista caótica de palabras organizadas sin un orden lógico.

El segundo enfoque que explica el desarrollo del conocimiento léxico a través de redes asociativas supone que la nueva unidad léxica esté incorporada en el lexicón mental de L2 después de la formación de relaciones con las palabras ya existentes. Meara (1996a) asevera que el aprendizaje de vocabulario incluye el desarrollo de un conjunto de asociaciones, es decir, de una red semántico-formal que se reorganiza a sí misma al aprender cada nueva palabra. De esta manera, la adquisición de vocabulario consiste en extender y fortalecer las asociaciones después de la incorporación de una nueva palabra o de otros elementos semánticos o formales de las palabras ya conocidas. También, Aitchison (2003) menciona tres fases de adquisición de vocabulario interconectadas entre sí:

- Etiquetar
- Categorizar
- Crear las redes

La primera fase, la fase de etiquetar, abarca la acción de poner una etiqueta, palabra, a un concepto. No se trata de un proceso automatizado, sino que se desarrolla gradualmente y ocurre entre el primer y segundo año de la vida. La fase de categorización sobreentiende agrupar los conceptos determinados bajo las mismas etiquetas según la clase a la que pertenecen. En esta fase son comunes las supra-extensiones y las infra-extensiones que ocurren como la consecuencia de un mal análisis de la palabra, es decir, de un mal

emparejamiento entre los rasgos de la palabra. La tercera fase, la creación de redes abarca la construcción de redes semánticas entre las palabras asociadas, ocurre gradualmente y puede continuar durante toda la vida del hablante. Al aprender nuevas palabras, somos capaces de usarlas solamente en un contexto limitado. Después, las palabras gradualmente llegan a ser integradas en una red, mientras que los enlaces se crean entre los coordinados por un lado, como consecuencia de la adquisición de la sintaxis, y por otro, para posibilitar la búsqueda rápida de palabras. Asimismo, como indica Aitchison (2003), este entretendido de redes asociativas nos posibilita la asociación de palabras no solo por las redes semánticas, paradigmáticas y sintagmáticas, sino también por asociaciones culturales, sociales, idiosincráticas y las que están basadas en nuestra propia experiencia.

Los dos enfoques de la naturaleza de la adquisición de vocabulario de L2 mencionados parecen completamente diferentes y opuestos dado que uno define el proceso de adquisición de vocabulario de una L2 como un proceso en etapas y otro lo explica a través de redes asociativas. No obstante, los dos enfoques tienen en común la sistematicidad o el orden de adquisición de diferentes tipos de conocimiento, o sea, de palabras. Mientras que en el primer enfoque se sigue el orden de adquisición de clase de palabras o unidades léxicas particulares, en el segundo enfoque se respeta el orden de adquisición de palabras en fases de etiquetar, categorizar y crear redes. Asimismo, la tendencia existente de entender la adquisición de vocabulario de L2 como un proceso organizado de manera jerárquica marcó un cambio de perspectiva y un alejamiento de los posicionamientos teóricos tradicionalistas.

### **3.2. Aspecto receptivo y productivo de la adquisición de vocabulario**

Como observa Jelić (2007), tradicionalmente se consideraba que las destrezas receptivas preceden a las productivas y que los hablantes dominan el vocabulario receptivo mucho mejor que el productivo. Clark (1993 en Jelić, 2007) opina que la comprensión debe preceder a la producción para asegurar un proceso de adquisición exitoso. También, considera que la comprensión y la producción no son procesos simétricos, lo que justifica con el hecho de que los niños entiendan más palabras de las que pueden producir.

Nation (2001) afirma que el vocabulario receptivo supone la recepción de las formas lingüísticas en el momento de audición o lectura e incluye la comprensión de su significado. Por otro lado, el vocabulario productivo se refiere a la producción oral y escrita de las formas lingüísticas con el fin de transmitir el mensaje. Asimismo, conforme Palapanidi (2013), a

menudo se usan los términos pasivo (para la comprensión auditiva y lectora) y activo (para la producción oral y escrita) como sinónimos de aspecto receptivo y productivo.

Las definiciones anteriormente citadas sugieren la existencia de una dicotomía entre los conceptos de vocabulario productivo y receptivo, que no es tal. Como señala Nation (2001), a veces los términos receptivo y productivo no son completamente adecuados puesto que existen rasgos productivos en las destrezas receptivas. Por ejemplo, cuando en el momento de audición o lectura producimos el significado. Asimismo, del vocabulario como un continuum habla Melka (1997) que no percibe los conocimientos receptivo y productivo como dos polos opuestos, ni como dos sistemas que funcionan independientemente, sino como dos conceptos que se entrelazan. Ese continuum de conocimiento supone las etapas de conocimiento de cada unidad léxica de las que habla Melka: imitación o reproducción sin asimilación, comprensión, reproducción sin asimilación y producción. Las etapas son numerosas e infinitas, aparecen en el primer encuentro con la unidad léxica y se entretajan de manera imperceptible. La conclusión podría ser que todo el conocimiento de vocabulario no es estrictamente productivo o receptivo al mismo tiempo. Hay que tomar en consideración el nivel receptivo o productivo de varios aspectos del conocimiento de la palabra.

Podemos notar que la mayoría del vocabulario de una lengua extranjera se aprende de manera receptiva, o sea, mediante la audición o la lectura. En la mayoría de los casos los docentes presentan nueva palabra a los estudiantes, aclaran su significado, ofrecen una definición o usan la palabra en un contexto. Los ejercicios de vocabulario también suelen ser receptivos, es decir, a menudo se trata de la consulta del diccionario, unión de la palabra con su significado o definición, o aprendizaje mediante parejas de palabras (L2-L1). Por otro lado, los ejercicios de carácter productivo como expresión escrita o cloze test son menos frecuentes. Eso se debe al hecho de que los ejercicios de carácter receptivo son más fáciles de confeccionar, evaluar y resolver. Sin embargo, como afirma Webb (2005), hasta ahora no se ha demostrado que el aprendizaje receptivo sea más eficaz que el productivo.

### **3.3. Dicotomía del aprendizaje incidental/implícito e intencional/explicito del vocabulario**

En la literatura que trata la adquisición y aprendizaje de vocabulario se distinguen dos maneras de este último: aprendizaje incidental y aprendizaje intencional. Como nota Ellis (2008), el aprendizaje incidental conviene al aprendizaje implícito de una segunda lengua o lengua extranjera, mientras que el aprendizaje intencional coincide con el aprendizaje

explícito. Incluso, algunos autores consideran esos términos sinónimos y no hacen una distinción clara entre ellos. En este apartado vamos a tratar de presentar definiciones, explicaciones y ambigüedades acerca de los términos mencionados apoyándonos en las obras de expertos como Ellis (2008), Latinjak (2015), Agustín Llach (2013), Schmitt (2000) y Rieder (2003).

El aprendizaje intencional supone prestar atención directamente al contenido que se enseña o aprende, lo que aumenta la posibilidad de adquisición. Al mismo tiempo, este tipo de aprendizaje requiere mucho tiempo y esfuerzo por parte de los alumnos. El equivalente del aprendizaje intencional, el aprendizaje explícito, propósito o consciente, según Latinjak (2015), significa tener intención de aprender y hacerlo de manera consciente. Por otro lado, el aprendizaje incidental puede ocurrir cuando el alumno usa la lengua para cumplir con su función primaria – la comunicación – usando y aprendiendo la lengua al mismo tiempo. También, como indica Latinjak (2005), cuando se trata del aprendizaje implícito, espontáneo, tácito o inconsciente, el aprendiz no tiene conciencia sobre qué se aprende. El aprendizaje implícito abarca varias experiencias del aprendiz en sus interacciones con conceptos nuevos y desconocidos. El aprendiz entonces se apoya en toda esa variedad de experiencias para hacer el proceso de aprendizaje más fácil. Por otra parte, en el aprendizaje explícito el alumno cuenta con la ayuda directa o indirecta de los docentes, libros del texto, programas informáticos, o un folleto de instrucciones.

Ellis (2008) añade que el aprendizaje implícito es la adquisición de conocimiento de manera natural, simple y sin conciencia del dicho proceso. Afirma que el aprendizaje implícito implica la posesión del conocimiento procedimental y que puede ser aprendido solamente dentro del “período crítico”. Por otro lado, define el aprendizaje explícito como una operación más consciente durante la que el aprendiz crea y comprueba sus hipótesis y posee el conocimiento declarativo sobre la lengua. Asimismo, indica que el aprendizaje explícito puede ser aprendido en cualquier período de la vida.

La dicotomía de aprendizaje incidental e intencional de vocabulario ha sido objeto de interés de Agustín Llach (2013) que ofreció las definiciones de esos dos modelos de aprendizaje. De esta manera Agustín Llach (2013) describe el aprendizaje intencional como el proceso en el que el alumno es consciente del aprendizaje y que consta de actividades concretas que ayudan al alumno a obtener informaciones sobre los elementos léxicos y sus características formales, semánticas, sintácticas, etc. Añade que la característica más importante del aprendizaje incidental es la “voluntad explícita del alumno de aprender” los contenidos léxicos deseados. Por otra parte, asevera que el aprendizaje incidental ocurre

cuando el objetivo principal de la actividad del alumno no es el aprendizaje del vocabulario, sino otra cosa, por ejemplo, la lectura de un libro o la audición de una canción. También, se presume que los aprendices primero aprenden de forma receptiva y después alcanzan el conocimiento productivo. No obstante, Schmitt (2000) no está de acuerdo con esa presunción puesto que durante sus investigaciones había sucedido lo contrario – el aprendiz desarrolló primero el conocimiento productivo y después el receptivo-. Dicha situación ocurrió en el contexto del aprendizaje de vocabulario técnico durante la lectura de un texto cuando el aprendiz adquirió una palabra dentro del contexto y logró utilizarla en este mismo contexto, pero después no fue capaz de entenderla completamente en el nivel receptivo.

Como ya hemos mencionado previamente, los términos *aprendizaje implícito* y *aprendizaje explícito* son muy cercanos a los términos *aprendizaje incidental e intencional*. Incluso, podemos afirmar que a veces parecen ambiguos. Schmidt (1994 en Rieder, 2003) afirma que la causa de esa ambigüedad eterna yace en el problema de definir la noción *conciencia*, puesto que en las definiciones de ambos términos aparece esa noción. Rieder (2003) observa que tanto los aspectos implícitos como los explícitos del aprendizaje de la lengua aparecen en el aprendizaje incidental del vocabulario. Mientras que la adquisición de la forma de la palabra, de las colocaciones y del conocimiento gramatical pertenecen a los procesos implícitos que ocurren de manera inconsciente, en los procesos explícitos el aprendiz adquiere el vocabulario sin intención de aprenderlo, pero es consciente de la elaboración de las informaciones y es capaz de crear hipótesis sobre el aspecto semántico de la palabra.

Las investigaciones en el campo de la didáctica de la lengua han mostrado que en el aprendizaje de vocabulario no se recomienda ejercer exclusivamente el aprendizaje implícito o explícito, sino una combinación de los dos. En otras palabras, se recomienda un enfoque ecléctico del aprendizaje del vocabulario, con lo que estamos de acuerdo. De esa manera se combinan dos enfoques con el fin de acelerar y mejorar la calidad del proceso de aprendizaje de vocabulario. Por ejemplo, algunos aspectos de la lengua pueden aprenderse mediante unos de estos dos tipos de aprendizaje. Ellis (1997 en Jelić, (2007) afirma que se recomienda aprender las formas ortográficas o fonéticas de manera implícita, mientras que el significado de las unidades léxicas requiere un aprendizaje explícito, en el que las estrategias de adquisición de vocabulario juegan un papel significativo. Por otro lado, como concluye Hulstijn (2003), al aprender una L2, una cantidad grande de palabras no puede aprenderse apoyándose solamente en el aprendizaje explícito del vocabulario. La mayoría de las palabras se aprende gradualmente conforme van apareciendo durante el aprendizaje de una lengua, sea en forma de lectura, audición o habla, lo que demuestra que la combinación de la forma

explícita e implícita de aprender vocabulario aumenta la posibilidad de dominar el vocabulario de una lengua extranjera.

Podemos concluir que los aprendices de una segunda lengua acceden tanto al aprendizaje implícito o incidental como al explícito o intencional, según sus necesidades y objetivos de aprendizaje, pero también según los aspectos de la lengua que tratan de aprender o ejercer. También, la conciencia se considera la característica distintiva principal de dichas formas de aprendizaje puesto que su existencia o ausencia caracteriza y define el mismo concepto de aprendizaje implícito/incidental o explícito/intencional.

### **3.4. Papel de la memoria en el proceso de adquisición del vocabulario**

La memoria desempeña un rol muy importante, según algunos expertos, un rol clave en el proceso de aprendizaje de un idioma. Ellis (1996 en Schmitt, 2000) afirma que la capacidad de la memoria a corto plazo es uno de los mejores indicadores de los posibles alcances en gramática y vocabulario. Mientras que la memoria a corto plazo almacena y mantiene en mente solo una pequeña cantidad de información durante su procesamiento lo que se estima en segundos, la memoria a largo plazo guarda las informaciones para casi todo el tiempo, excepto para el futuro inmediato. La memoria a largo plazo tiene la capacidad casi ilimitada de almacenamiento de recuerdos, pero funciona de manera más lenta a diferencia de la memoria a corto plazo que es más rápida, pero de capacidad significativamente limitada.

El objetivo del aprendizaje de vocabulario es asegurar el traslado de la información léxica, que durante el proceso de manipulación de la lengua reside en la memoria a corto plazo, a la memoria a largo plazo. Surge la pregunta: ¿cómo cumplir con ese objetivo? El olvido es la parte integral del proceso de aprendizaje, así que hay que tener en mente que el conocimiento de vocabulario es un proceso de flujo, de un cambio continuo hasta que la palabra esté dominada y fijada en la memoria. Como concluye Schmitt (1998a), el olvido ocurre con más frecuencia en el caso de las palabras adquiridas receptivamente, mientras que las palabras aprendidas de forma productiva resultan ser menos propensas al olvido. Pavičić Takač (2008) añade que el conocimiento léxico es más susceptible al olvido que otros aspectos lingüísticos como la fonología o la gramática. Para evitar el olvido de las palabras que queremos memorizar a largo plazo se propone el método de repetición prolongada (ing. *expanding rehearsal*) según el que el contenido que se aprende debe ser repetido inmediatamente después del aprendizaje y posteriormente varias veces en intervalos

determinados (después de 24 horas, una semana, un mes, etc.), lo que asegura que el olvido se reduzca lo más posible (Russell, 1979 en Schmitt, 2000).

Schmitt (2000) afirma que la manera más efectiva para asegurar dicho traslado es adjuntar nuevas informaciones a informaciones ya existentes en la memoria a largo plazo. Si hablamos de vocabulario, eso significa relacionar la información léxica nueva con un elemento que ya existe en nuestro lexicón mental. El proceso puede realizarse si juntamos la palabra nueva con las palabras ya conocidas que son similares en un aspecto (el significado similar, la estructura fónica similar, la misma clase de palabras). De esta manera las palabras que ya dominamos se convierten en un “anclaje” que nos ayuda a memorizar nuevas palabras y almacenarlas en la memoria a largo plazo.

#### **4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA L2**

Los seres humanos no nacen con todos los conocimientos necesarios para ejercer ciertas acciones exitosamente, tampoco entienden todo lo que se les dice. Podemos tomar el aprendizaje de una segunda lengua como ejemplo: no todos pueden entender una L2, pero siempre hay individuos que son capaces de entender y usarla mejor que otros. Según O'Malley y Chamot (1999), estos individuos son buenos aprendices de lenguas, tienen una habilidad innata para las lenguas, mientras que otros tienen problemas en aprender una L2. Como indica García Salinas (2010), por esta razón se llevaron a cabo numerosas investigaciones (O'Malley y Chamot, 1999; Green y Oxford, 1995; Chamot y El-Dinary, 1999; El-Dib, 2004; Anderson, 2005) que trataron de descubrir cómo aprenden los buenos aprendices de lenguas, qué es lo que les hace exitosos en el aprendizaje y por qué unos son más exitosos en ese campo que otros. Los resultados mostraron que no basta solo con tener ciertas aptitudes para dominar una L2, sino que también es necesario participar de forma activa en el proceso de aprendizaje mediante técnicas o estrategias de aprendizaje.

Ellis (2008) percibe tanto la lengua como las estrategias de adquisición de L2 como una habilidad cognitiva compleja que usa sistemas cognitivos como la percepción, la memoria y el procesamiento de información para superar las limitaciones de la capacidad mental humana. Como nota Pavičić Takač (2008), la teoría cognitivista se basa en la teoría del procesamiento de información de seres humanos e investiga los procesos mentales que ocurren en el momento de aprendizaje. Existen tres aspectos cognitivos de aprendizaje: a) el desarrollo del conocimiento, b) la automatización del conocimiento y c) la integración de nuevo conocimiento en el sistema cognitivo existente del aprendiz. La teoría cognitivista supone dos tipos de conocimiento: declarativo y procedimental. El conocimiento declarativo supone el conocimiento de hechos y reglas, es de carácter estático y lo guardamos en la memoria a largo plazo en forma de significado. Por otro lado, el conocimiento procedimental se refiere a saber cómo, es decir, a las habilidades y a la ejecución de diferentes acciones. El conocimiento declarativo se transforma en conocimiento procedimental a través de la práctica y del desarrollo del control. El conocimiento procedimental contiene aspecto social y cognitivo, es automatizado y posibilita la realización de la lengua de manera rápida y coordinada. Como nota Jelić (2007), durante la realización de la lengua, el aspecto social abarca las estrategias que usa el estudiante en el momento de interacción, mientras que el aspecto cognitivo incluye los procesos mentales mediante los que se adquiere y automatiza un nuevo conocimiento de lengua.

La psicología cognitivista supone que los codos y las estructuras lingüísticas están almacenados y son recuperados de la memoria de la misma manera que otros tipos de informaciones. Como aseveran O'Malley y Chamot (1999) la ventaja de este punto de vista es la posibilidad de mejorar la habilidad de aprendizaje de una lengua. También, el enfoque cognitivista cambió el foco de interés de los investigadores: mientras que antes se concentraron en el mismo proceso de aprendizaje, ahora intentan descubrir cómo los aprendices individuales perciben el aprendizaje.

Por otro lado, como observa Pavičić Takač (2008), el enfoque cognitivista descuida los aspectos lingüísticos de aprendizaje de L2 como, por ejemplo, la influencia de la L1, el contexto de aprendizaje, los inherentes rasgos de unidades léxicas. En otras palabras, las estrategias de aprendizaje no son el único factor que influye en la adquisición de L2 o adquisición de vocabulario de L2. Sin embargo, es indudable que las estrategias de aprendizaje de L2 tienen un papel crucial en la percepción de los aprendices sobre el proceso de aprendizaje.

#### **4.1. Definiciones y rasgos de las estrategias de aprendizaje de L2**

Gracias a extensas investigaciones llevadas a cabo por distinguidos científicos que ya hemos mencionado en el apartado previo, el concepto de las estrategias de aprendizaje llegó a ser reconocido en el campo de la adquisición de segunda lengua. No obstante, todavía no existe una definición universal de ese concepto, tampoco han sido aclarados muchos asuntos relacionados con el tema. Mediante sus investigaciones los científicos e investigadores tratan de averiguar qué son las estrategias de aprendizaje de la lengua, si se trata de las acciones, los comportamientos o las funciones, si son acciones conscientes o inconscientes. También les interesa si tienen influencia directa o indirecta en el desarrollo de la competencia de la lengua y cuál sería el motivo del uso de las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua.

La autora de una de las primeras definiciones es Rubin (1975: 43) según la que las estrategias de aprendizaje de lengua son “técnicas o recursos que usa el aprendiz para adquirir el conocimiento”. Tarone (1981: 290) señala que se trata de “los intentos de desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta”. Weinstein y Mayer (1986) afirman que las estrategias de aprendizaje de idiomas influyen en la forma en la que el aprendiz selecciona, adquiere, organiza o integra un nuevo conocimiento. También añaden que el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas no pertenece solo al aspecto cognitivo de adquisición de una L2, sino que también tiene influencia en los aspectos afectivos y

motivacionales. Oxford (1990: 8) ofrece una definición más completa que abarca casi todos los pasos del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Indica que se trata de “acciones, comportamientos o técnicas que usan los aprendices (a menudo con intención) para facilitar, acelerar, mejorar el aprendizaje y para hacerlo más autónomo y más agradable”. O’Malley y Chamot (1999: 1) presentan una definición basada en la teoría cognitivista del procesamiento de información. Según ellos, las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua son “pensamientos o comportamientos que usan los individuos con el fin de entender, aprender o memorizar nuevas informaciones”. Ellis (2008) habla de la actividad mental relacionada con una etapa específica en el proceso de adquisición de la lengua o en el uso de la lengua. Finalmente, Pavičić Takač (2008: 52) ofrece una definición muy específica según la que las estrategias de aprendizaje de una lengua son “las acciones, comportamientos y técnicas específicas usadas por los aprendices (a menudo intencionalmente) para mejorar su progreso en el desarrollo de su competencia en lengua meta”.

Podemos notar que las definiciones y los rasgos de las estrategias de aprendizaje de una L2 a menudo se diferencian según autores, debido a la perspectiva teórica de referencia de los objetivos de investigación, lo que causa problemas y ambigüedades en la terminología. También, existe la polémica sobre el aspecto de conciencia al usar las estrategias de aprendizaje. Los investigadores afirman que los aprendices las emplean de manera consciente y con intención, pero que su uso puede llegar a ser automatizado, es decir, subconsciente. En otras palabras, el uso de estrategias de aprendizaje de una segunda lengua puede ser consciente, potencialmente consciente o subconsciente dependiendo de cada aprendiz y de la tarea que tiende a cumplir. En adición, la aplicación de las estrategias de aprendizaje de L2 es flexible, es decir, las estrategias existentes pueden ser adaptadas, las nuevas pueden aprenderse, mientras que las estrategias que no dan resultados pueden dejar de usarse. Esto también significa que es tan importante saber cuándo utilizar una estrategia como saber cómo utilizarla.

Según Oxford (1990) podríamos resumir los rasgos principales de las estrategias de aprendizaje en los siguientes puntos:

- (1) ayudan a desarrollar la competencia comunicativa que es el objetivo principal del aprendizaje de una segunda lengua;
- (2) fomentan el autoaprendizaje;
- (3) amplían el papel de los docentes;
- (4) se orientan hacia un problema;

- (5) son pasos específicos que siguen los aprendices;
- (6) además del aspecto cognitivo, también abarcan aspectos metacognitivos, sociales y afectivos;
- (7) favorecen el aprendizaje directo e indirecto;
- (8) no siempre son observables;
- (9) a menudo son acciones conscientes;
- (10) pueden ser aprendidas y practicadas hasta que lleguen a ser automatizadas, son individuales, están regidas por una serie de factores: nivel de conocimiento de la lengua, sexo, entorno cultural, personalidad, motivación, dificultad de la tarea a realizar;
- (11) tienen un carácter flexible, son las características del aprendiz individual más susceptibles a posibles cambios;
- (12) son limitadas en cuanto al número; es posible determinar un número limitado de estrategias de aprendizaje de una L2 puesto que no funcionan como una construcción idiosincrática de cada aprendiz (Bialystok, 1990).

Como podemos notar, las estrategias de aprendizaje tienen muchas ventajas que las hacen un elemento esencial para un aprendizaje exitoso. Como ventaja principal, queremos destacar el hecho de que el uso de estrategias de aprendizaje fomenta y promueve el aprendizaje autoorientado y al mismo tiempo la autonomía del alumno. Consideramos el aprendizaje autoorientado un mérito esencial en el proceso de aprendizaje puesto que los profesores no siempre pueden estar presentes para guiar a los alumnos al usar la lengua fuera del aula. Además, la flexibilidad del uso de las estrategias nos parece una característica muy importante ya que permite la sustitución de una estrategia por otra en el caso de que la primera simplemente no sea adecuada para un cierto aspecto de aprendizaje, lo que posibilita a los alumnos a cumplir las metas del aprendizaje.

Junto con numerosas características de las estrategias de aprendizaje, también se mencionan ciertos objetivos de su uso. De esa manera García Salinas (2010) indica cuatro objetivos del uso de estrategias de aprendizaje: (1) incrementar el aprendizaje (se considera que las estrategias son el factor imprescindible sin el que el aprendizaje consciente no puede realizarse), (2) realizar tareas específicas (la selección de la estrategia depende del tipo de tarea que debe llevarse a cabo), (3) solucionar problemas específicos relacionados con el aprendizaje y el entendimiento de la lengua (la posibilidad de sustituir una estrategia que no resultó ser útil por otra más apropiada) y (4) hacer el aprendizaje más fácil, rápido y agradable

(el uso de estrategias de aprendizaje posibilita a los aprendices desarrollar tanto la autoconciencia como la conciencia sobre la lengua meta).

La conclusión que podríamos extraer es que las estrategias de aprendizaje de la lengua están relacionadas con las nociones de control, autonomía, autoeficacia, y cumplimiento de objetivos. Asimismo, reflejan los esfuerzos conscientes que el aprendiz hace para mejorar el aprendizaje de una L2 y le posibilitan tanto controlar como modificar dicho proceso si se da cuenta de que no va en la dirección deseada. Podemos decir que el uso de estrategias de aprendizaje refleja las creencias del alumno sobre cómo aprender. También, influyen mucho en el proceso de adquisición de una L2, es decir, tienen influencia en el resultado final de este proceso que puede ser exitoso o menos exitoso. Además, las estrategias representan una fuente de diferencias en el proceso de aprendizaje de los individuos.

#### **4.2. Tipología de estrategias de aprendizaje de L2**

En este trabajo nos concentraremos en dos tipologías de estrategias de aprendizaje que gozan de mayor acogida por parte de los expertos en lingüística aplicada: la tipología de O'Malley y Chamot (1999) y la de Oxford (1990). O'Malley y Chamot (1999) desarrollaron la taxonomía que distingue entre tres tipos básicos de estrategias de aprendizaje: cognitivas, metacognitivas y sociales.

- **Las estrategias cognitivas** suponen la interacción con las informaciones, o sea, el contenido que se aprende y la manipulación con dicho contenido. Las estrategias típicas que pertenecen a esta categoría son la repetición del contenido, la organización y la clasificación del contenido basada en los atributos de los elementos constitutivos, la interferencia o creación de hipótesis sobre los elementos desconocidos en base al contexto, el resumen o síntesis del contenido, la deducción o la aplicación de las reglas con el fin de comprender la lengua, el uso de imágenes visuales, la transferencia del contenido conocido para posibilitar el aprendizaje del contenido nuevo y la elaboración o relación de nuevas informaciones con las ya conocidas. (O'Malley y Chamot, 1999)
- **Las estrategias metacognitivas** están basadas en el conocimiento sobre el aprendizaje de una lengua, es decir, el conocimiento metacognitivo. Se refieren a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, a la atención selectiva a diferentes aspectos de la tarea, a la planificación, revisión, pero también a la evaluación de los resultados de

dicho proceso. El aprendiz usa las estrategias metacognitivas conscientemente, lo que le permite controlar y analizar su propio aprendizaje. Justamente el uso de este tipo de estrategias es lo que diferencia a los alumnos exitosos de los alumnos menos exitosos. También, los alumnos más avanzados usan estrategias metacognitivas con más frecuencia que los principiantes. (Pavičić Takač, 2008)

- **Las estrategias socio-afectivas** se refieren a la interacción con otras personas para mejorar el proceso de aprendizaje y el control sobre los aspectos afectivos que aparecen durante el proceso. Las estrategias sociales incluyen la cooperación con otras personas con el fin de resolver un problema o recibir la retroalimentación, la consulta con el profesor para pedirle alguna explicación o un ejemplo adicional. Las estrategias afectivas suponen el control mental sobre las reacciones mentales del aprendizaje y la reducción de la ansiedad debida a la tarea.

A pesar de la gran aceptación que recibió y del gran efecto que tuvo en muchas investigaciones hechas al respecto, esta tipología de estrategias de aprendizaje de una L2 tampoco está libre de críticas. Como observa Cook (1993 en Jelić, 2007), mediante esta tipología no es posible describir el proceso de adquisición una L2 de manera completa, tampoco se puede aplicar a la adquisición del conocimiento de la lengua a nivel fónico, sintáctico o léxico.

Mientras que O'Malley y Chamot (1999) presentaron una clasificación general de las estrategias de aprendizaje, Oxford (1990) ofreció una diferenciación más compleja que distingue entre estrategias directas e indirectas, que otros autores también denominan estrategias primarias y secundarias:

- **Estrategias directas** promueven una manera directa de aprendizaje de una segunda lengua. Como aseveran Jiménez y Puente (2014 en Fernández-Castillo, 2015), este tipo de estrategias supone la interacción entre el sistema cognitivo del aprendiz y el contenido que pretende aprender. Se dividen en estrategias **de memoria** (creación de asociaciones mentales, asociación de imágenes y sonidos), **cognitivas** (repetición, práctica, reconocimiento y uso de fórmulas, recombicación) y **compensatorias** (uso de la lengua materna, adivinación del sentido).
- **Estrategias indirectas** ayudan al proceso de aprendizaje de una manera más diferida e indirecta. Según Oxford (2001), se trata de técnicas que permiten que las estrategias primarias se utilicen de manera más adecuada y con el mejor resultado posible. Incluyen estrategias **metacognitivas** (estrategias de autocontrol, planificación,

autorregulación, detección, evaluación), **afectivas** (control de la ansiedad y de las emociones, animación), y **sociales** (petición de aclaraciones, verificaciones o repeticiones, interacción con otras personas en la lengua meta).

Como podemos notar, la taxonomía de Oxford (1990) consta de dos grandes grupos de estrategias, directas e indirectas, que luego se dividen en subcategorías. Las estrategias directas están estrechamente vinculadas con la lengua meta puesto que su uso requiere el procesamiento mental de la lengua. Por otro lado, las estrategias indirectas facilitan el apoyo indirecto para el aprendizaje de la lengua mediante la planificación, la evaluación, la autorregulación, el control de ansiedad, la cooperación y la empatía. Estamos de acuerdo con Ellis (2008) quien afirma que, hasta ahora, la taxonomía de Oxford es la más clara, precisa, sistemática y comprensible, aunque se le reprocha la selectividad puesto que existen muchas más estrategias. Además, Oxford (1990) reconoce la posibilidad de traslapeo de ciertos grupos de estrategias como, por ejemplo, la estrategia metacognitiva de planificación, que por su rasgo de razonamiento también puede caracterizarse como estrategia cognitiva. Por otro lado, podemos observar que las tipologías de O'Malley y Chamot (1999) y de Oxford (1990) son bastante compatibles. En otras palabras, las estrategias cognitivas de O'Malley y Chamot (1999) concuerdan con las estrategias cognitivas y de memoria de Oxford (1990), las metacognitivas corresponden a las metacognitivas de Oxford, mientras que las estrategias socio-afectivas concuerdan con las estrategias sociales, afectivas y comunicativas de Oxford. No obstante, según Dornyei (2005) y Macaro (2006) las dos tipologías están insuficientemente basadas en los principios teóricos de la teoría cognitivista, es decir, las taxonomías no concuerdan plenamente con el marco teórico. Asimismo, por el hecho de que no exista un acuerdo sobre qué son exactamente las estrategias, cuántas estrategias hay y cómo deberían definirse y clasificarse, los desacuerdos sobre su clasificación son simplemente inevitables.

#### **4.3. Investigaciones acerca de estrategias de aprendizaje de una L2**

Las estrategias de aprendizaje de una L2 y su uso han sido un tema de alto interés de los investigadores desde hace tiempo. Como nota García Salinas (2010), los investigadores prestaron mucha atención en averiguar si existen diferencias en el uso de estrategias entre estudiantes masculinos y femeninos. Algunos estudios han mostrado que las mujeres emplean más estrategias que los hombres (Kaylani, 1996; Oxford, *et al.*, 1993 en García Salinas,

2010), mientras que otras investigaciones han revelado que no existen diferencias en el uso de estrategias entre los sexos (Vandergrift, 1997 en García Salinas, 2010). Debido a que las estrategias de aprendizaje de una L2 no son observables la mayoría del tiempo, era necesario desarrollar diferentes métodos que lo posibilitasen. De esta manera se desarrollaron reportes verbales que los alumnos debían producir para determinar las estrategias mentales usadas (Cohen, 1998; O'Malley y Chamot, 1999; Rubin, 1975). Asimismo, los estudiantes fueron encuestados mediante entrevistas retrospectivas, cuestionarios, bitácoras de registro y protocolos de pensamiento en voz alta relacionados con una tarea de aprendizaje específica.

Además de muchas investigaciones llevadas a cabo para obtener respuestas sobre diferentes aspectos del tema, también se han desarrollado varios cuestionarios y escalas que sirvieron como instrumentos para la evaluación de diferentes tipos de estrategias de aprendizaje de una L2. El cuestionario más popular y más diferido es el de Oxford (1989) denominado *Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas (SILL – Strategy Inventory for Language Learning, ing.)*. Ese cuestionario está dividido en seis categorías: estrategias de memorización, estrategias cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales. Ha sido usado para recolectar y analizar información sobre el uso de estrategias de aprendizaje y su relación con el género, nivel de competencia o estilos de aprendizaje. También, existe una versión española de esa escala llamada *Aprende-le (Aprende lengua española)* confeccionada por Roncel Vega en 2008.

Green y Oxford (1995) condujeron la investigación acerca del uso de estrategias de aprendizaje en relación con el sexo y el nivel de conocimiento de lengua. En la investigación participaron 374 estudiantes, masculinos y femeninos, de la Universidad en Puerto Rico, de diferentes niveles de conocimiento de la lengua. Los resultados mostraron que los alumnos más exitosos usan con más frecuencia estrategias de aprendizaje de lengua y que el uso más frecuente de estrategias fue notado en las mujeres. También, se reveló que los principiantes usan estrategias de aprendizaje con menos frecuencia que los alumnos del nivel intermedio. Asimismo, el nivel de conocimiento de la lengua tuvo mucha influencia en el uso de las estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y de compensación, es decir, las estrategias mencionadas fueron más usadas por los estudiantes más exitosos. Green y Oxford (1990) añaden que todos los resultados concuerdan con la mayoría de los resultados de las investigaciones previamente hechas.

Takeuchi (2003) llevó a cabo un análisis de 67 libros escritos en japonés que ofrecen definiciones y descripciones de las estrategias de aprendizaje de una L2 cuyos autores aprendían una lengua extranjera (chino, inglés, francés, italiano, español, alemán, ruso, etc.).

Se mostró que los autores, junto con las estrategias metacognitivas, destacaron estrategias como: creación de más oportunidades para el uso de la lengua, obligarse a sí mismo a usar la lengua, el aprendizaje intensivo y la necesidad concreta para la planificación del aprendizaje. Los autores describieron sus técnicas del aprendizaje de vocabulario, también mencionaron que primero revisaron la pronunciación de una nueva palabra pronunciándola en voz alta y después la escribieron varias veces. Además, destacaron estrategias asociadas con las herramientas que están relacionadas con el aprendizaje consciente como las estrategias de memorización y estrategias cognitivas para la práctica (imitación).

Las estrategias de aprendizaje de una L2 llegaron a ser uno de las áreas más fértiles de investigación en el aprendizaje de idiomas. A medida que crecía el interés por las estrategias de aprendizaje de una L2, aumentaba el número de investigaciones hechas al respecto. Después de una revisión extensa de dichas investigaciones, Rubin (2007 en Oxford *et al.*, 2014) llegó a la conclusión de que la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje influye positivamente en la motivación y en el uso de la lengua.

#### **4.4. Estrategias de aprendizaje de vocabulario**

Para poder aprender, memorizar y recordar un número significativo de palabras, pero también para ser capaz de usarlas en diferentes contextos y situaciones apropiadas, los estudiantes de una LE tienen que apoyarse en el uso de diferentes tipos de estrategias de aprendizaje de vocabulario. Como señala Blažević (2003), estas estrategias pueden variar según diferentes factores como el nivel de conocimiento, la edad, el sexo, el conocimiento ya adquirido, la L1 y la cultura de los aprendices o el objetivo de aprendizaje. Las estrategias como una nueva herramienta que facilita y aporta un aprendizaje exitoso de vocabulario de una LE apareció en el mismo momento en el que se abandonó la perspectiva tradicional orientada a la enseñanza y apareció la nueva en cuyo foco de interés están los estudiantes y las acciones que realizan para facilitar y mejorar su proceso de aprendizaje.

Según Cameron (2001: 92), las estrategias de aprendizaje de vocabulario son “acciones que realizan los aprendices con el fin de ayudarse a entender y memorizar las unidades del léxico”. Schmitt (1997: 56) las define como “conocimientos sobre los mecanismos (procesos, estrategias) usados para aprender vocabulario o pasos y acciones tomadas por parte de los estudiantes para a) conocer el significado de nuevas palabras, b) guardarlas en la memoria a largo plazo, c) recordarlas en cualquier momento y d) usarlas en forma oral o escrita”.

Asimismo, Nation (2001) indica cuatro criterios que debe cumplir una conducta para que se entienda como una estrategia de aprendizaje de vocabulario:

- (1) abarcar la existencia de elección (hay que tener varias estrategias entre las que se puede escoger);
- (2) ser compleja (consistir en varias etapas del aprendizaje);
- (3) exigir cierto conocimiento y mejorar mediante la práctica;
- (4) aumentar la eficacia del aprendizaje y del uso de vocabulario.

Schmitt (2000) considera que los aprendices son capaces de manejar con más éxito su propio proceso de aprendizaje de vocabulario que dominar otras destrezas de lengua como la lectura, la escritura, el habla, la audición o la gramática. Cree que eso se debe a la naturaleza discreta del aprendizaje de vocabulario en comparación con las actividades de lengua más integradas en el aprendizaje, lo que facilita la aplicación de las estrategias. A primera vista nos puede parecer que las estrategias de aprendizaje de vocabulario no son más que una mera memorización, repetición y anotación de vocabulario. Parece que las estrategias mecánicas son más favorecidas que las complejas que requieren la manipulación activa de la información. Como concluye Schmitt (2000), los estudiantes prefieren usar estrategias relativamente “superficiales” a pesar de que pueden ser menos efectivas que las “profundas”. También, como notan Cohen y Aphek (1981), el uso de estrategias superficiales es característico de los alumnos principiantes, mientras que los alumnos de nivel intermedio o avanzado se benefician del uso de estrategias profundas. Asimismo, la mayor cantidad de estrategias de aprendizaje de vocabulario con frecuencia se utiliza al mismo tiempo en vez de usarlas individualmente. Los buenos aprendices de lenguas usan una variedad de estrategias, estructuran su aprendizaje de vocabulario, revisan y practican las palabras meta y son conscientes de las relaciones semánticas entre las palabras nuevas y las que aprendieron previamente. Eso significa que son conscientes de su proceso de aprendizaje y que toman pasos para regularlo mientras que a los alumnos menos exitosos les falta esa dosis de conciencia y control.

En los últimos treinta años, es decir, desde cuando se despertó el interés por las estrategias de aprendizaje de vocabulario de una L2, los científicos desarrollaron numerosas taxonomías de dichas estrategias. A continuación vamos a presentar las tipologías más relevantes y más aceptadas que también aportaron al campo de adquisición de una L2.

Rubin y Thompson (1994 en Waldvogel, 2011) dividen las estrategias de aprendizaje de vocabulario en tres bloques:

- 1) **Enfoque directo** – aprendizaje de las palabras mediante una lista o completando varias ejercicios de vocabulario. Incluye escribir palabras y sus definiciones en tarjetas, pronunciar las palabras en voz alta y escribirlas varias veces, construir frases con las palabras nuevas, grabar las palabras y sus definiciones para escucharlas después.
- 2) **Uso de mnemotécnicas** – los aprendices memorizan las palabras organizando y relacionándolas según un modelo específico. Abarcan la rima, aliteración, asociación de palabras con sus funciones o con los objetos de la vida cotidiana, sinonimia, antonimia, agrupar clases de palabras, aprender palabras relacionadas semánticamente.
- 3) **Enfoque indirecto** – el vocabulario se aprende de forma implícita a través de la exposición del input comprensible en forma de lectura o audición. Incluye leer una serie de textos sobre un tema específico, adivinar el significado de las palabras del contexto, separar los componentes de la palabra.

Schmitt (1997) desarrolló una taxonomía de estrategias de aprendizaje de vocabulario muy aceptada y extendida en base a las tipologías anteriores y de sus propias investigaciones. Algunas partes de esta tipología las hemos usado en nuestra investigación, es decir, en el diseño de nuestro cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario para los participantes de nuestra investigación. Schmitt presenta una lista de cincuenta y ocho estrategias diferentes que pertenecen a dos grandes bloques:

- 1) Estrategias para el **descubrimiento** del significado de una palabra nueva.
- 2) Estrategias para la **consolidación** de una palabra una vez que se ha detectado.

Como aclara Schmitt (2000) estos dos bloques de estrategias se refieren a dos procesos cognitivos diferentes entre los que un proceso se realiza en el momento de encuentro con una unidad léxica nueva y el otro en el momento de memorización de esa unidad léxica para que esté disponible para el uso posterior. Asimismo, las estrategias están divididas en cinco categorías:

- **Estrategias de determinación** se refieren al descubrimiento del significado de una palabra nueva sin la ayuda de otra persona. Eso puede ocurrir a través de la deducción basada en el conocimiento sobre las estructuras de L2 ya conocidas, el conocimiento de una palabra similar en L1, el contexto o el uso de diccionario.

- **Estrategias sociales** implican la interacción con otras personas con el fin de mejorar el aprendizaje de L2. Incluyen estrategias como la petición de ayuda al profesor o a otros alumnos y el trabajo en grupos.
- **Estrategias de memoria (mnemotécnicas)** suponen la asociación de una palabra nueva con el conocimiento ya aprendido mediante un modo de agrupación. Este tipo de estrategias ayuda a mejorar la capacidad de la memorización a largo plazo y a hacer el proceso de recuperación más fácil y más rápido.
- **Estrategias cognitivas** abarcan la manipulación o transformación de la lengua meta con el fin de aprenderla. Son muy similares a las estrategias de memoria, pero no se centran tanto en el procesamiento mental manipulativo, sino que también incluyen repetición y apuntación de palabras con el fin de aprender vocabulario.
- **Estrategias metacognitivas** suponen una percepción consciente del proceso de aprendizaje e incluyen la planificación, supervisión y evaluación de las maneras más adecuadas para el aprendizaje de vocabulario. Eso se refiere a tomar decisiones sobre las maneras más eficaces de aprendizaje o sobre qué palabras son más importantes para aprender y cuáles no son tan importantes.

Asimismo, Schmitt (1997) llevó a cabo la investigación acerca de las estrategias de adquisición de vocabulario usando la versión completa de cincuenta y ocho estrategias. En esta investigación participaron seiscientos estudiantes japoneses de inglés como L2. Schmitt intentó averiguar qué estrategias usaban esos estudiantes y si las consideraban útiles. Descubrió que entre las estrategias para el descubrimiento del significado de una palabra nueva las más usadas son el uso del diccionario bilingüe, adivinación del contexto y búsqueda de ayuda de compañeros. Mientras tanto, la repetición verbal y escrita y el aprendizaje de la pronunciación de la palabra son las estrategias más usadas de consolidación. También descubrió que el porcentaje de los usuarios de dichas estrategias varía según los niveles de educación, lo que indica que el uso de estrategias puede cambiar a medida que el estudiante va madurando o llegando a ser más competente en la lengua meta.

Podemos decir que la clasificación de Schmitt (1997) sirvió y sirve como punto de partida para la confección de muchas encuestas y cuestionarios acerca del uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario. El punto débil de esta taxonomía, al igual que muchas otras taxonomías de estrategias de aprendizaje y estrategias de aprendizaje de vocabulario, es el hecho de que ciertas estrategias podrían clasificarse en más de un grupo. Por ejemplo, es

difícil diferenciar las estrategias cognitivas de las estrategias de memoria puesto que, cuando se trata de vocabulario, a los dos tipos de estrategias se suele acceder cuando se trata de evocar la palabra mediante la manipulación de la lengua.

Nation (2001) desarrolló la taxonomía que refleja diferentes aspectos del aprendizaje de vocabulario: aspectos de conocimiento del vocabulario, fuentes de conocimiento del vocabulario y procesos de aprendizaje. Esta tipología incluye tres categorías de estrategias:

- 1) **Planificación** – las estrategias que nos ayudan a decidir en qué unidades léxicas vamos a centrar el foco de atención, de qué manera y con cuánta frecuencia. Abarcan estrategias como la elección de la palabra, la elección del aspecto de conocimiento de la palabra, la elección de estrategias y la planificación de la repetición.
- 2) **Fuentes** – las estrategias que se refieren a la búsqueda de informaciones sobre las palabras. Incluyen el análisis de la palabra, el uso del contexto, la consulta de literatura en L1 o L2 y el apoyo en las similitudes entre la L1 y L2.
- 3) **Procesos** – las estrategias que incluyen maneras de recuperación de unidades léxicas y modos en los que esas unidades léxicas vuelven a estar disponibles para el uso posterior. Se trata de la percepción (de la unidad léxica como un elemento por aprender), la recuperación (de las unidades con las que el aprendiz ya se ha encontrado) y la generación (del conocimiento sobre las palabras nuevas mediante el análisis de palabras o mapas semánticos).

Podemos notar que la muy citada y reconocida taxonomía de estrategias de aprendizaje de vocabulario que propuso Schmitt (1997) fue desarrollada integrando varios sistemas de clasificación organizados alrededor del de Oxford (1990). Por otro lado, la propuesta de Nation (2001) tiende a separar los aspectos de conocimiento de vocabulario de las fuentes de conocimiento de vocabulario y de los procesos de aprendizaje. Además, a diferencia de otras taxonomías, la taxonomía de Nation (2001) no está basada en ninguna investigación, sino que yace en principios puramente teóricos.

#### **4.4.1. Investigaciones acerca de estrategias de aprendizaje de vocabulario de una L2**

Una de las investigaciones más citadas acerca de estrategias de aprendizaje de vocabulario de una L2 es la de Gu y Johnson (1996). Ellos confeccionaron su propio cuestionario que incluye 91 estrategias con el fin de descubrir qué estrategias de aprendizaje de vocabulario usan los estudiantes avanzados chinos de inglés como LE. También trataron de averiguar si es posible predecir el resultado de prueba de vocabulario de inglés en base a la frecuencia de uso de ciertas estrategias. Los resultados mostraron que las estrategias como la atención selectiva, la auto-iniciación y la deducción en base al contexto son los indicadores positivos del examen de conocimiento, mientras que la memorización y la repetición visual son los indicadores negativos. Además, descubrieron que los estudiantes que adquieren el vocabulario mediante una lectura extensa tenían resultados por encima del promedio. Finalmente, concluyeron que el uso consistente de una variedad de estrategias cognitivas de aprendizaje mejora el proceso de adquisición de vocabulario de una L2.

Las investigaciones llevadas a cabo acerca de la adquisición de vocabulario de español como L2 todavía son muy pocas, pero dignas de atención. Barcroft (2009) condujo una investigación con estudiantes que aprendían español durante un año con el fin de identificar qué estrategias de aprendizaje de vocabulario usan durante el aprendizaje intencional de ELE y evaluar la relación entre el uso de estrategias y la eficacia de aprendizaje de vocabulario. Los participantes tenían que enumerar y describir las estrategias y decir con qué frecuencia las usaron al aprender 24 palabras desconocidas en español presentadas durante el análisis. Los resultados mostraron que las estrategias más usadas, en orden de frecuencia son: asociación palabra-imagen, asociación L2-L1, traducción L2-L1, repetición, mnemotécnicas, pronunciación de palabras en voz baja, asociaciones con otra palabra de L2. Barcroft descubrió que los mejores resultados los obtuvieron los alumnos que usaron las estrategias mnemotécnicas y la asociación palabra-imagen, mientras que los estudiantes que usaron las estrategias de repetición y la traducción L2-L1 obtuvieron pobres resultados. El 31 % de los participantes que usó las estrategias mecánicas tampoco obtuvo resultados positivos. Asimismo, Barcroft llegó a la conclusión de que existe una correlación positiva entre el número de estrategias usadas y el aprendizaje exitoso de vocabulario, lo que concuerda con los resultados de las investigaciones previas de Gu y Johnson (1996).

Sosa y Chacín (2013) realizaron un estudio en 101 alumnos españoles de inglés y francés como L2 para identificar qué estrategias de aprendizaje de vocabulario usan. Los resultados revelaron que las estrategias más usadas son las metacognitivas seguidas por las socio-afectivas y cognitivas y que las menos usadas son las estrategias de memoria.

Los investigadores en Croacia también llevaron a cabo investigaciones acerca de las estrategias de adquisición de vocabulario de una L2. Pavičić Takač (2003a, 2003b) hizo una investigación con los estudiantes de inglés como LE en la escuela primaria y con sus profesores para determinar la relación entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Contrariamente a las expectativas, los resultados negaron la existencia de una relación estrecha entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Asimismo, se mostró que el uso frecuente del aprendizaje de estrategias de aprendizaje de vocabulario no está relacionado con su evaluación del uso del profesor de estrategias adecuadas de enseñanza de vocabulario. La autora justifica los resultados con el hecho de que el uso de estrategias de aprendizaje es una característica profundamente individual de cada alumno.

También, Jelić (2007) hizo una investigación que se enfoca en el rol de la lectura en la adquisición de vocabulario del francés como LE en alumnos de secundaria de francés como LE. Descubrió que los alumnos adquirieron de manera incidental un número determinado de unidades léxicas durante la lectura del texto elegido y que el rol más importante en el proceso incidental de la adquisición de vocabulario a través de la lectura lo tiene el nivel de conocimiento de LE (francés, en este caso). Por otro lado, la duración del aprendizaje de LE no se mostró como un factor importante en la adquisición incidental del vocabulario. El uso de estrategias de adquisición de vocabulario de L2 tampoco resultó ser un elemento influyente debido a que, como supone Jelić, se debía incluir un número más grande de diferentes estrategias en la investigación y basarla en la conducta de los participantes y no en sus evaluaciones del uso de estrategias.

#### **4.4.1.1. Investigaciones sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario en relación con el nivel de aprendizaje de lengua**

A diferencia de la variable de la edad que hasta ahora no ha sido un tema de gran interés en las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario, el nivel de aprendizaje de lengua suscitó gran interés entre los investigadores. De esta manera elegimos cuatro valiosos estudios que vamos a presentar a continuación de este apartado.

Pavičić Takač (1999a, 1999b, 2000) hizo una investigación para determinar la frecuencia del uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario y de su clasificación en los alumnos de la escuela primaria y secundaria y en los estudiantes universitarios. Descubrió que

el nivel de conocimiento de los estudiantes influye mucho en la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario de una L2. También se mostró que las estrategias más usadas son las que se refieren al aprendizaje de vocabulario mediante los medios de comunicación de masa. En base a los resultados de investigación, la autora dividió las estrategias usadas en cinco grupos: a) estrategias de aprendizaje autónomo y auto-iniciativo, b) estrategias de práctica formal, c) estrategias de práctica funcional, d) estrategias de memorización y e) estrategias de compensación. La autora concluye que la eficacia del aprendizaje de vocabulario depende del uso combinatorio de dichas estrategias.

García Giménez (2009) realizó un estudio en 90 estudiantes de ELE de una academia de idiomas para determinar si el nivel de aprendizaje de lengua influye en el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario. La muestra consiste en 30 alumnos de nivel elemental, 30 de nivel intermedio y 30 de nivel superior. Los resultados mostraron que los alumnos de nivel elemental usan estrategias con menos frecuencia que los alumnos de los otros dos grupos y que las estrategias que usan más son la elaboración de listas individuales de unidades léxicas y consulta de diccionario, o sea, las estrategias menos comunicativas. Por otra parte, los alumnos de nivel superior usan estrategias con más frecuencia que los alumnos de los niveles más bajos. Especialmente les gusta hablar con los españoles, leer y ver la televisión en español.

Waldvogel (2010) llevó a cabo la investigación que tuvo por objeto aclarar el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario de ELE según el nivel de referencia en 477 estudiantes estadounidenses de la academia militar. Los resultados mostraron el aumento en el número de estrategias usadas por los estudiantes conforme iban progresando en los niveles. Se puede concluir que a los estudiantes principiantes les falta la experiencia, práctica, habilidades cognitivas y metacognitivas necesarias para manejar el proceso de aprendizaje de vocabulario de manera exitosa. Mientras que los alumnos avanzados usan las estrategias cognitivas y metacognitivas, los alumnos de niveles bajos se apoyan en estrategias para el descubrimiento del significado de una palabra nueva y en el uso de estrategias de memorización.

Risueño Martínez *et al.* (2016) trataron de averiguar qué influencia tienen el nivel de conocimiento, el sexo y la motivación en la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario de una L2. Mediante el cuestionario confeccionado para los alumnos españoles de inglés como LE averiguaron que los estudiantes usaron estrategias con frecuencia y las que usaron más son las estrategias metacognitivas y afectivas, mientras que usaron menos las estrategias de memorización. En cuanto al nivel de conocimiento, los resultados mostraron

que los alumnos avanzados usan estrategias con más frecuencia que los alumnos de los niveles más bajos, con la excepción de estrategias de memorización que las usan los dos grupos con la misma frecuencia. A pesar de que muchas investigaciones mostraron que las estudiantes femeninas usan una mayor cantidad de estrategias que los estudiantes masculinos, en esta investigación se mostró lo contrario. En otras palabras, no se han registrado diferencias en la cantidad y frecuencia del uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario de una L2 entre los estudiantes masculinos y femeninos. Mientras tanto, el factor de la motivación se mostró muy importante en la manera en que los aprendices emplean las estrategias de aprendizaje. Los alumnos motivados intrínseca y extrínsecamente usaron estrategias con más frecuencia que los alumnos motivados extrínsecamente, es decir, los alumnos motivados intrínsecamente usaron con mayor frecuencia estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales que los alumnos motivados extrínsecamente.

#### **4.4.1.2. Investigaciones sobre estrategias de aprendizaje y estrategias de aprendizaje de vocabulario en relación con la edad**

Por el número muy escaso de investigaciones que cuestionan la relación entre las estrategias de aprendizaje de vocabulario y el factor de la edad, parece que esa variable no les pareció muy interesante a los investigadores en ese campo. No obstante, en este apartado presentaremos dos investigaciones con resultados diferentes para demostrar la variedad que siempre existe en los estudios científicos.

Mihaljević Djigunović (1999) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo era determinar qué estrategias de aprendizaje usan los alumnos croatas de inglés, si existe una correlación de la edad, el sexo y el nivel de referencia con el uso de estrategias. En el estudio participaron 362 alumnos croatas de inglés, 137 de la escuela primaria, 169 de la escuela secundaria y 56 alumnos universitarios que resolvieron el *Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas* de Oxford (1990), traducido al croata. Los resultados revelaron que la variable de la edad no se mostró significativa para la frecuencia del uso de estrategias de aprendizaje. La autora justifica ese resultado con el hecho de que la diferencia entre la edad de los participantes (13-21 años) fuera demasiado pequeña para que el factor de la edad se mostrara relevante. También descubrió que las alumnas usan estrategias con más frecuencia que los alumnos y que el uso de estrategias de aprendizaje va aumentando con el nivel de aprendizaje de la lengua.

Tsai y Chang (2009) también hicieron una investigación con el fin de averiguar qué estrategias de aprendizaje de vocabulario usan los alumnos taiwaneses de inglés y si existe correlación entre la edad y el uso de dichas estrategias. Los 103 participantes, estudiantes universitarios de inglés fueron divididos en cuatro grupos según la edad: 1) 21-30 años, 2) 31-40 años, 3) 41-50 años, 4) 51-60 años. Para obtener los resultados, los investigadores usaron la versión elaborada del cuestionario de Schmitt (1997) traducida en chino. Los resultados mostraron que existe una correlación significativa entre la edad y el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario. De esta manera, los alumnos del grupo 1 (21-30 años) usan más las estrategias sociales y metacognitivas, el grupo 2 (31-40) las estrategias cognitivas, el grupo 3 (41-50) las de determinación y de memoria y el grupo 4 (51-60) usa las estrategias de memoria con más frecuencia. Los autores concluyen que los alumnos jóvenes suelen usar más las estrategias interactivas y sociales que los alumnos mayores.

Las investigaciones antes citadas que tratan la relación de las estrategias de aprendizaje de vocabulario y el nivel de conocimiento de la lengua reportaron que el nivel de referencia influye significativamente en el uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario. Podemos concluir que los alumnos avanzados usan estrategias de aprendizaje de vocabulario con más frecuencia que los principiantes. Mientras que el factor del nivel de conocimiento de la lengua se considera un elemento muy importante e interesante para las investigaciones en el campo de las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, el factor de la edad en ese contexto hasta ahora no ha captado mucha atención de los investigadores. Esa afirmación podría justificarse con el hecho de que a menudo se cuestionan las estrategias usadas por los estudiantes exclusivamente universitarios o estudiantes exclusivamente adultos. A continuación vamos a presentar nuestra propia investigación acerca de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de ELE de los estudiantes croatas en relación con el nivel de aprendizaje y la edad. Teniendo en cuenta las investigaciones similares previas, esperamos obtener resultados similares en cuanto al nivel de aprendizaje, es decir, esperamos un aumento en el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario conforme va creciendo el nivel de conocimiento de la lengua.

## **5. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE ELE DE LOS ESTUDIANTES CROATAS EN RELACIÓN CON EL NIVEL DE APRENDIZAJE Y LA EDAD**

Tras una revisión teórica de la literatura, profundizando tanto en el conocimiento sobre el vocabulario y la adquisición del vocabulario de una L2/LE como en la tipología, algunas investigaciones y la importancia de las estrategias de aprendizaje de una L2 y de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de una L2, en este nuevo apartado se presentará nuestro diseño de la investigación.

### **5.1. Objetivos de la investigación**

Partiendo de la idea de que el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario influye positivamente en el mismo proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, haciéndolo más fácil, rápido y agradable, al igual que en los resultados del aprendiz, decidimos investigar dicho tema en el ámbito croata. Asimismo, nos interesa si existe cierta relación entre nuestra investigación y las investigaciones llevadas a cabo hasta ahora sobre el mismo tema. Para comprobar si existe la relación mencionada se han planteado los siguientes objetivos de investigación:

1. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes croatas sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario (si saben qué son, si las consideran útiles, si alguien les ha enseñado qué estrategias deberían utilizar, si planean su proceso de aprendizaje)?
2. ¿Qué estrategias de aprendizaje de vocabulario usan los aprendices?
3. ¿Qué relación tienen el nivel de aprendizaje y la edad con el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario?

### **5.2. Metodología de la investigación**

#### **5.2.1. Participantes**

En el proyecto de investigación que se expone participaron 105 estudiantes croatas de ELE de diferente sexo, edad y nivel de conocimiento de la lengua. Para obtener los datos deseados acerca de la muestra elegida usamos el cuestionario demográfico que reveló que 23 (21,9%) participantes son alumnos masculinos y 82 (78,1 %) alumnas femeninas. El rango de edad de los participantes se situó entre los 16 y 56 años, con una edad promedia de 27,02

años. Se trata de 51 alumnos de nivel básico (A1/A2), 41 alumnos de nivel intermedio (B1/B2) y 12 alumnos de nivel avanzado (C1/C2) según la escala del Marco común europeo de referencia (2006). Asimismo, 41 participantes son alumnos de IV. gimnazija en Zagreb, una escuela secundaria orientada a las lenguas extranjeras, 32 del Centro de idiomas *ABC strani jezici*, 16 del Centro de lenguas extranjeras de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades en Zagreb y 16 del Centro de idiomas *Sova* en Zagreb. El promedio de la nota de la lengua española de los participantes es de 3,8.

### **5.2.2. Procedimiento de la investigación**

El proyecto de la investigación fue llevado a cabo en marzo, abril y mayo del semestre de verano del año académico 2016/2017. La investigación estuvo organizada en tres partes. La primera parte consta de un cuestionario demográfico donde los participantes tuvieron que proveer información sobre su edad, sexo, nivel de referencia y nota promedia de lengua española. Esta parte nos permitió obtener datos claros y precisos acerca de los participantes de la muestra que elegimos para nuestro estudio.

En la segunda parte los participantes tuvieron que resolver el cuestionario cuyo objetivo era averiguar qué estrategias de aprendizaje de vocabulario usan los alumnos croatas de ELE, con qué frecuencia y si están relacionadas con el nivel de conocimiento de ELE y la edad de los participantes.

La tercera parte consiste en cinco preguntas abiertas que nos posibilitan averiguar la opinión general de los participantes acerca de las estrategias de aprendizaje de vocabulario. En otras palabras, se trata de la parte de la investigación donde los participantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones e impresiones personales acerca del tema que estamos investigando.

Conviene indicar que todos los 105 participantes de la investigación participaron de manera voluntaria y anónima. Las instrucciones sobre cómo resolver el cuestionario estaban citadas en el mismo cuestionario, pero también fueron repetidas de forma oral. El tiempo previsto para que los participantes resolvieran todas las partes de la investigación era de aproximadamente diez minutos.

### 5.2.3. Instrumentos

Como ya hemos mencionado, en la primera parte de la investigación los participantes compilaron el cuestionario demográfico respondiendo a las preguntas sobre el sexo, la edad, el nivel de conocimiento de la lengua y la nota promedia de la lengua española. Los datos mencionados nos ayudaron a obtener una visión más clara de la muestra elegida para nuestra investigación sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario de los estudiantes croatas de ELE.

En segunda instancia pedimos a nuestros participantes que resolvieran el cuestionario cuantitativo que constaba de 41 afirmaciones acerca de diferentes tipos de estrategias de aprendizaje de vocabulario. La escala de respuestas está estructurada en forma de la escala Likert y es representada por números desde 1 hasta 5<sup>1</sup>. El cuestionario fue diseñado en base al *Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas* confeccionado por Oxford (1990) y al *Vocabulary learning strategies questionnaire* de Pavičić Takač (2008). El cuestionario fue traducido a la lengua croata para evitar posibles dudas, incertidumbres y malentendidos debido a que había participantes de nivel básico de ELE. Asimismo, conviene señalar que a los participantes se les había informado y les había estado garantizada la anonimidad total del cuestionario. Elegimos usar un cuestionario cuantitativo con el fin de identificar la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario de los alumnos croatas de ELE y la existencia de relación con el nivel de conocimiento de la lengua y la edad.

La tercera instancia incluye cinco preguntas abiertas que examinan las opiniones e impresiones personales de los participantes acerca del tema de las estrategias de aprendizaje de vocabulario. A los alumnos croatas de ELE les pedimos que primero respondieran qué son para ellos las estrategias de aprendizaje de vocabulario. Según la exactitud de sus respuestas los alumnos podrían ganar 0, 1 o 2 puntos tomando en cuenta que los alumnos cuyas respuestas fueran incorrectas obtendrían 0 puntos, los alumnos con las respuestas parcialmente correctas 1 punto y, finalmente, los aprendices que respondieran correctamente ganarían 2 puntos. Cabe señalar que dimos 0 puntos para las respuestas que eran incorrectas, pero también a las respuestas como *No sé*, o si el alumno no había respondido a dicha pregunta. A los alumnos que solamente dieron una respuesta parcial a la pregunta o enumeraron solamente una de las muchas estrategias de aprendizaje de vocabulario les concedimos 1 punto. Finalmente, a los alumnos que proveyeron una definición correcta o

---

<sup>1</sup> 1-nunca o casi nunca, 2-en general no, 3-a veces, 4-a menudo, 5-siempre o casi siempre

enumeraron dos o más estrategias de aprendizaje de vocabulario les asignamos 2 puntos. La segunda pregunta era si alguien les había enseñado qué estrategias usar y de qué manera. También les preguntamos si planean el proceso de aprendizaje de vocabulario y de qué manera, y si consideran que el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario influye positivamente en los resultados del aprendizaje y en los logros de los estudiantes.

### **5.3. Resultados**

En este apartado se llevará a cabo un estudio detallado de los resultados obtenidos en la investigación.

Partiremos del análisis de los datos que nos permitirán averiguar la opinión general y las impresiones de los participantes acerca de las estrategias de aprendizaje de vocabulario. Vamos a valorar y analizar sus respuestas, especialmente las respuestas sobre qué son las estrategias de aprendizaje de vocabulario, explicando por qué son correctas o erróneas.

Seguiremos con el análisis de los datos obtenidos del cuestionario cuantitativo que nos posibilitará conocer qué estrategias de aprendizaje de vocabulario usan los alumnos croatas de ELE y con qué frecuencia. También, se llevará a cabo un análisis que nos facilitará determinar si existe correlación entre el uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario y las variables relativas a la edad y al nivel de conocimiento de la lengua.

Finalmente vamos a hacer una valoración global de los datos y de las informaciones obtenidas centrando la atención en aquellos que son significativos para nuestros objetivos de investigación. Además, compararemos nuestros resultados con los resultados de las investigaciones previas hechas con respecto a ese tema tratando de explicar posibles similitudes o diferencias.

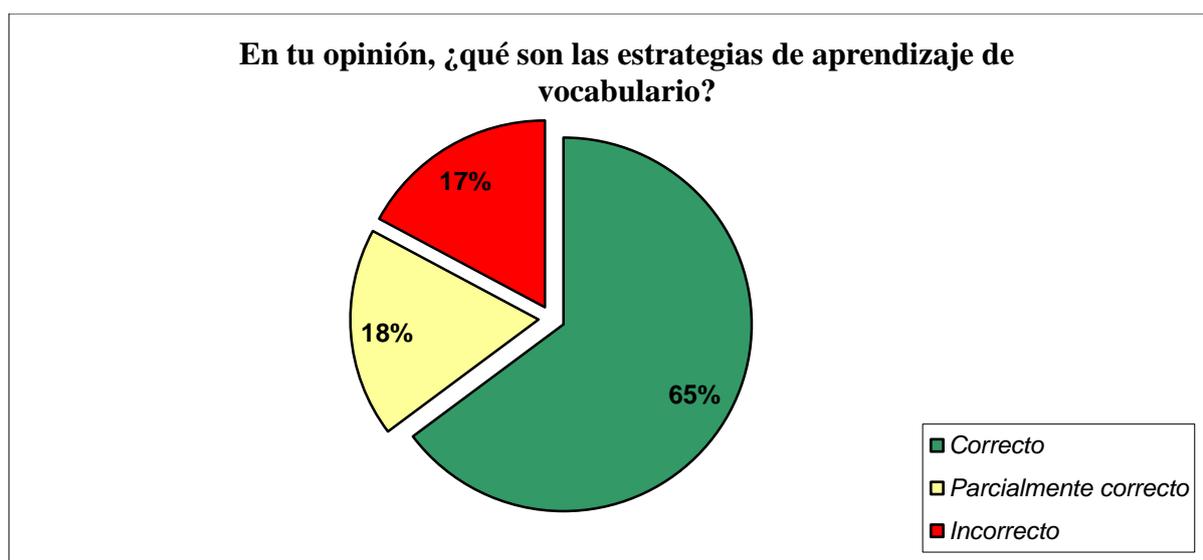
Conviene señalar que el análisis estadístico de las variables en base al uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario estuvo realizado en el programa SPSS para Windows apoyándose en la estadística descriptiva, en el análisis de correlación y el análisis de fiabilidad.

### 5.3.1. Opinión de los estudiantes acerca de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de ELE

Para darnos una perspectiva de qué opinan los alumnos croatas de ELE sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario, les hicimos cinco preguntas abiertas a las que deberían responder. A continuación se presentaran varios gráficos que nos permitirán observar de la forma más clara posible los resultados obtenidos de las respuestas de nuestros participantes a las preguntas sobre su visión y opinión general de las estrategias de aprendizaje de vocabulario.

Al principio, para comprobar si los alumnos croatas de ELE saben qué son las estrategias de aprendizaje de vocabulario, les hicimos la pregunta: *En tu opinión, ¿qué son las estrategias de aprendizaje de vocabulario?*

Gráfico 1: Definición de las estrategias de aprendizaje (EA) de vocabulario



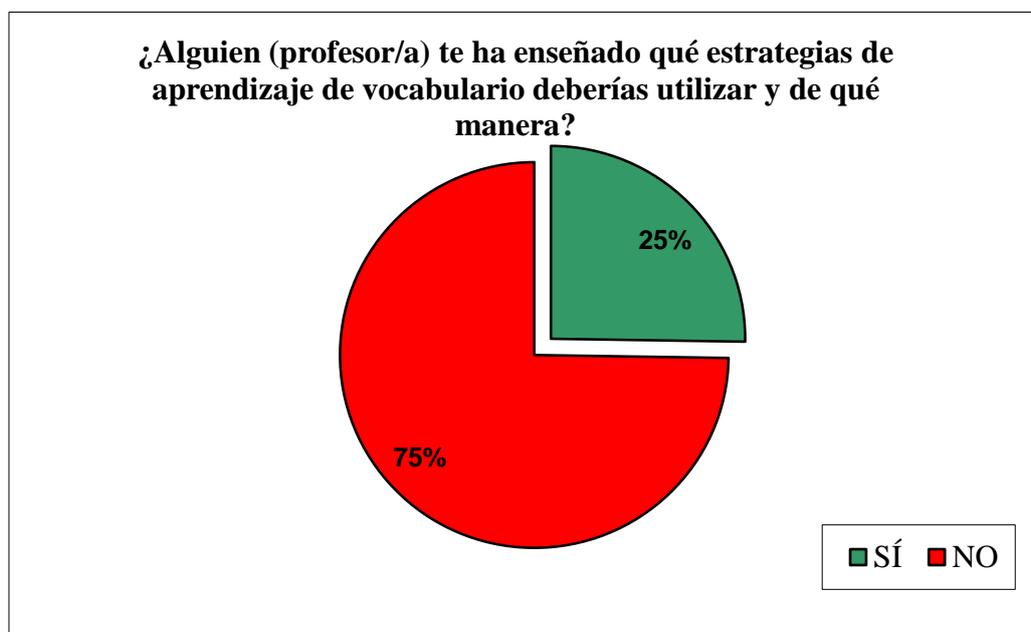
Como podemos ver en el Gráfico 1, 68 alumnos respondieron correctamente (64,8 %), 19 alumnos respondieron parcialmente correcto (18,1 %) mientras que 18 alumnos dieron una respuesta incorrecta (17,1 %).

Es interesante que muchos alumnos (64,8 %) proveyeran definiciones completas, o sea, escribieran que las estrategias de aprendizaje son *maneras o técnicas que nos ayudan a aprender las palabras de forma más rápida y fácil*. También había alumnos que declaraban que se trata de *escribir las palabras en cuaderno, escuchar música española, ver películas españolas, traducir las palabras españolas al croata o averiguar el significado de las palabras por el contexto*. A los alumnos que dieron una definición completa como la

definición antes citada o similar a ella y a los alumnos que enumeraron dos o más tipos de estrategias de aprendizaje de vocabulario les otorgamos 2 puntos marcando su respuesta como correcta. Los alumnos que dieron una definición incompleta o parcial como, por ejemplo, *un plan que idea la persona, maneras para aprender* y los que enumeraron un tipo de estrategias de aprendizaje ganaron 1 punto, de manera que su respuesta fue anotada como parcialmente correcta. Finalmente, a los aprendices que no respondieron nada o que escribieron *No sé* les asignamos 0 puntos y su respuesta fue registrada como incorrecta.

También les preguntamos si alguien (profesor/a) les había enseñado qué estrategias de aprendizaje de vocabulario deberían usar y de qué manera.

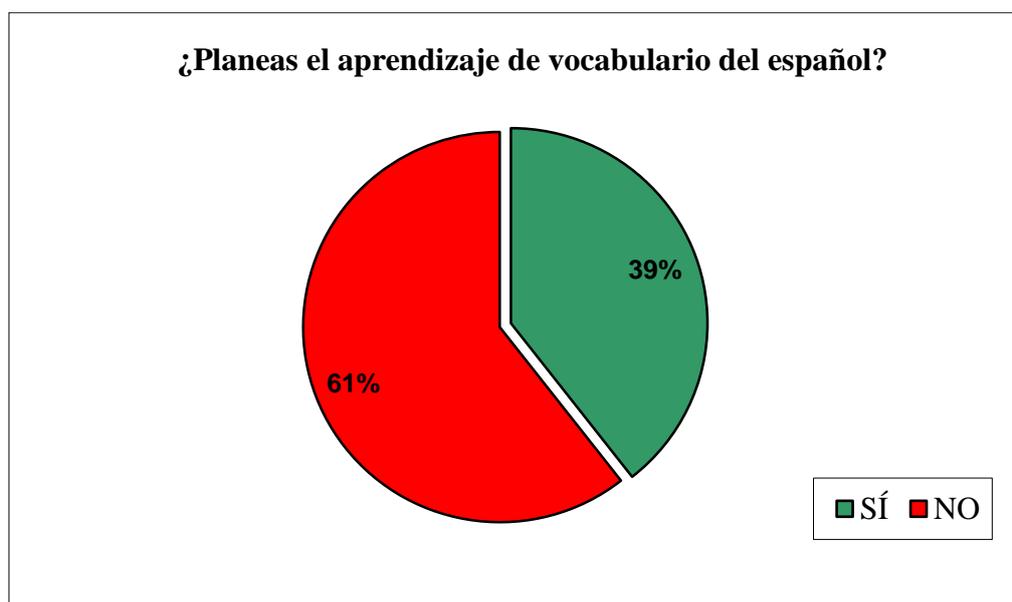
Gráfico 2: Educación sobre el uso de EA de vocabulario por parte del profesor/a



A pesar de que esta pregunta era de tipo abierto, los alumnos solían responder con *sí* o *no*. De esta manera 26 alumnos (25,2 %) respondieron afirmativamente, mientras que 77 alumnos (74,8 %) respondieron negativamente. A esta pregunta respondieron 103 alumnos, 2 alumnos decidieron no contestar.

La tercera pregunta era: *¿Planeas el aprendizaje del vocabulario de español? ¿Lo haces conscientemente o no piensas mucho en eso?*

Gráfico 3: Planeamiento del aprendizaje del vocabulario de español



Igual que a la pregunta anterior, los alumnos dieron respuestas cerradas a esta pregunta también. Los muy pocos que sí respondieron de manera completa a la pregunta reportaron que planean el aprendizaje de vocabulario de español antes de una prueba de vocabulario. El Gráfico 3 nos muestra que 41 alumnos (39,4 %) respondieron de manera afirmativa y 63 alumnos (60,6 %) de manera negativa. Cabe señalar que a esta pregunta respondieron 104 alumnos, es decir, 1 alumno no contestó.

Finalmente, a los alumnos croatas de ELE les hicimos dos preguntas más: *¿Piensas que el uso de los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje de vocabulario facilita, acelera y mejora el proceso de aprendizaje?* y *¿Piensas que el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario influye positivamente en los resultados del aprendizaje y en los logros del alumno?*

Gráfico 4: Rol de EA en la facilitación, aceleración y mejoramiento de los procesos de aprendizaje de vocabulario

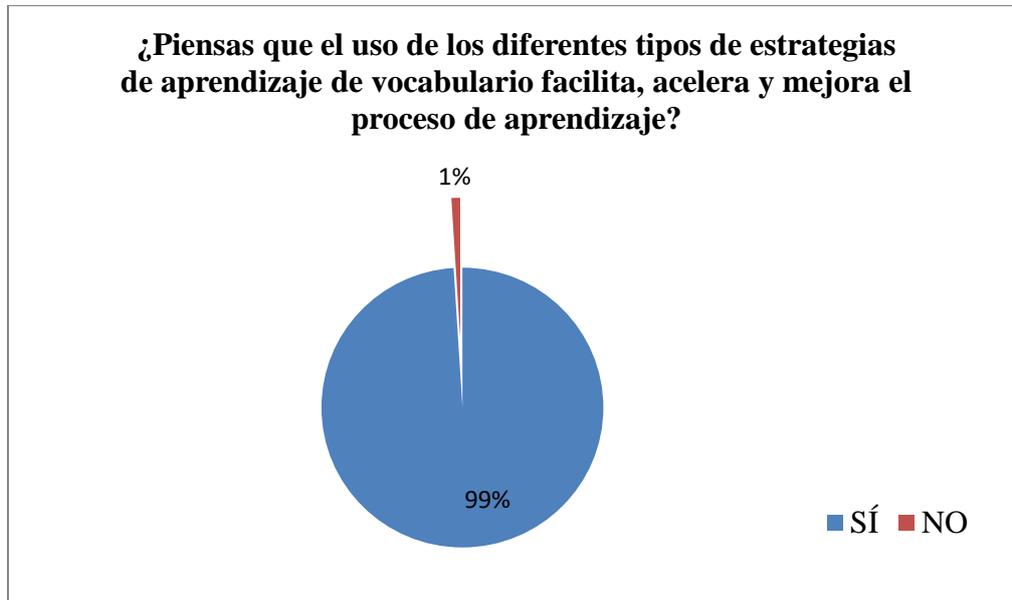
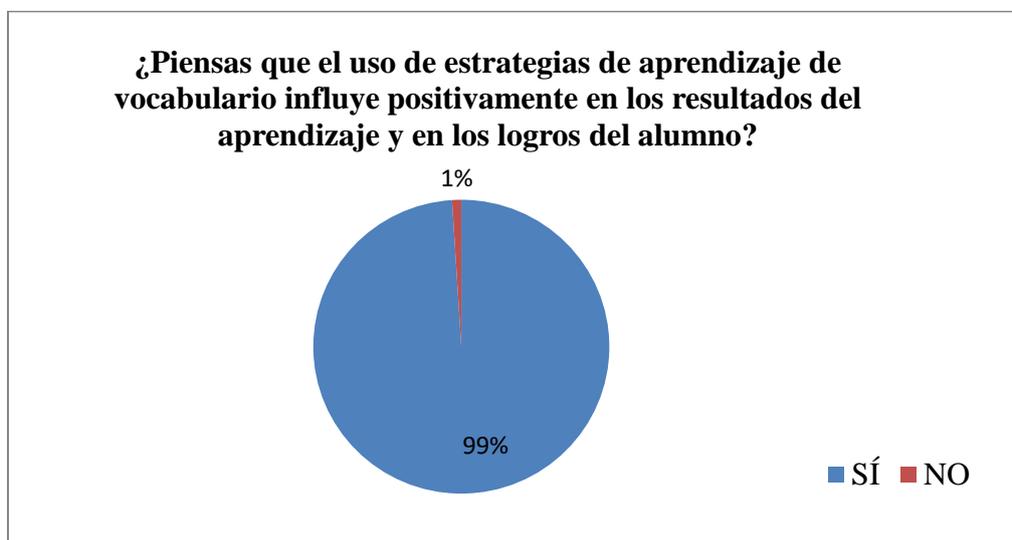


Gráfico 5: Rol positivo de EA de vocabulario en los resultados del aprendizaje y en los logros del alumno

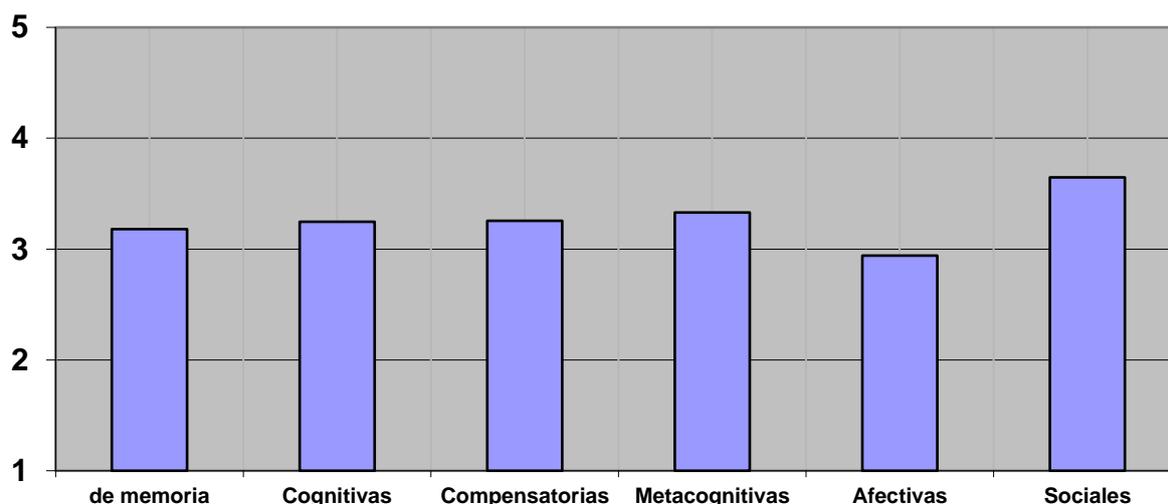


Los resultados mostraron que casi todos los estudiantes (99 %) dieron una respuesta afirmativa a las dos preguntas mencionadas, es decir, solamente un estudiante (1 %) respondió de manera negativa a ambas preguntas.

### 5.3.2. Estrategias de aprendizaje de vocabulario de los estudiantes croatas de ELE

Con el fin de determinar qué estrategias de aprendizaje de vocabulario de ELE usan los alumnos croatas con más frecuencia, hemos calculado el valor promedio, o sea, la media aritmética para cada grupo de estrategias de las preguntas del cuestionario.

Gráfico 6: Uso de EA de vocabulario de estudiantes croatas de ELE



Los resultados muestran que los alumnos valoraron todas las estrategias con una nota promedia entre 2,94 y 3,65, lo que en la escala usada del cuestionario desde 1 hasta 5 significa que de promedio valoran que utilizan estas estrategias a veces, es decir, entre *a veces* y *a menudo*. A través del análisis de cada grupo de estrategias se comprobó que el uso promedio de estrategias afectivas y sociales se diferencia de manera estadísticamente significativa del uso promedio de los cuatro grupos restantes de estrategias de aprendizaje, mientras que entre los grupos restantes de estrategias se mostró que no existe diferencia estadísticamente significativa. En otras palabras, los alumnos croatas de ELE declararon que usan las estrategias de memoria, cognitivas, compensatorias y metacognitivas con una frecuencia similar (estrategias de memoria-3,18 con una desviación típica de 0,51, estrategias cognitivas-3,25 con una desviación típica de 0,48, estrategias compensatorias-3,25 con una desviación típica de 0,79, estrategias metacognitivas-3,33 con una desviación de típica 0,63). Mientras tanto, reportaron que usan las estrategias afectivas con menos frecuencia que otras estrategias

(2,94; desviación típica de 0,75) y las estrategias sociales con más frecuencia que otras estrategias (3,65; desviación típica de -0,74).

Asimismo, la significación estadística en el uso promedio de estrategias de aprendizaje de vocabulario que han mostrado los participantes ha sido examinada a través del análisis de la varianza para las muestras dependientes. De esta manera hemos comprobado que la diferencia entre las estrategias es estadísticamente significativa con un nivel de riesgo menor de 1%.

### **5.3.3. Correlación entre el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario y el nivel de aprendizaje de lengua**

Una vez determinadas las estrategias de aprendizaje de vocabulario de ELE utilizadas por los estudiantes de la muestra, dirigimos el análisis hacia la relación entre las variables elegidas y las estrategias usadas. Las variables que hemos considerado para esta investigación son el nivel de conocimiento de la lengua y la edad.

Para determinar si existe una correlación entre la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario de ELE y el nivel de conocimiento de ELE usamos el coeficiente de correlación de Spearman. Nos servimos de dicho método debido a que el nivel de conocimiento de la lengua según la clasificación de MCER no es una variable continua, sino una variable de rango, por lo que el coeficiente de correlación de Pearson que vamos a usar para la variable de la edad no nos conviene.

Tabla 2: Uso de EA de vocabulario en relación con el nivel de conocimiento

		Nivel de conocimiento	Estrategias de memoria	Estrategias cognitivas	Estrategias compensatorias	Estrategias metacognitivas	Estrategias afectivas	Estrategias sociales	
ρ de Spearman	<b>Nivel de conocimiento de ELE</b>	P	-	<b>-0,014</b>	<b>0,098</b>	<b>0,035</b>	<b>0,195*</b>	<b>0,086</b>	<b>-0,048</b>
		P		0,891	0,320	0,726	0,047	0,387	0,630
	<i>Estrategias de memoria</i>	P	-0,014	-	0,266**	0,068	0,324**	0,259**	0,304**
		P	0,891		0,006	0,494	0,001	0,008	0,002
	<i>Estrategias cognitivas</i>	P	0,098	0,266**	-	0,251*	0,606**	0,286**	0,405**
		P	0,320	0,006		0,010	0,000	0,003	0,000
	<i>Estrategias compensatorias</i>	P	0,035	0,068	0,251*	-	0,162	0,225*	0,233*
		P	0,726	0,494	0,010		0,100	0,022	0,017
	<i>Estrategias metacognitivas</i>	P	0,195*	0,324**	0,606**	0,162	-	0,446**	0,494**
		P	0,047	0,001	0,000	0,100		0,000	0,000
	<i>Estrategias afectivas</i>	P	0,086	0,259**	0,286**	0,225*	0,446**	-	0,500**
		P	0,387	0,008	0,003	0,022	0,000		0,000
	<i>Estrategias sociales</i>	P	-0,048	0,304**	0,405**	0,233*	0,494**	0,500**	-
		P	0,630	0,002	0,000	0,017	0,000	0,000	

N = 104

Como se puede comprobar en la Tabla 2, la relación de uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario de ELE y el nivel de conocimiento de la lengua no mostró ser estadísticamente significativa. Es decir, solamente para un grupo de estrategias, estrategias metacognitivas, se mostró que existe una relación estadísticamente significativa con el nivel de aprendizaje, pero que esa significación estadística es muy leve. En otras palabras, independientemente del nivel de conocimiento de ELE, los alumnos de promedio declararon que usan con la misma frecuencia diferentes tipos de estrategias de aprendizaje de vocabulario.

#### **5.3.4. Correlación entre el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario y la edad**

Con el fin de comprobar la existencia de una relación entre el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario y la edad de los participantes hemos calculado la correlación entre la frecuencia de uso de cada grupo de estrategias y la edad a través del coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 3: Uso de EA de vocabulario en relación con la edad

		Edad	<i>Estrategias de memoria</i>	<i>Estrategias cognitivas</i>	<i>Estrategias compensatorias</i>	<i>Estrategias metacognitivas</i>	<i>Estrategias afectivas</i>	<i>Estrategias sociales</i>
<b>Edad</b>	r	-	<b>0,307**</b>	<b>0,277**</b>	<b>-0,007</b>	<b>0,378**</b>	<b>0,300**</b>	<b>0,337**</b>
	p		0,001	0,004	0,942	0,000	0,002	0,000
<i>Estrategias de memoria</i>	r	0,307**	-	0,326**	0,112	0,386**	0,242*	0,317**
	p	0,001		0,001	0,253	0,000	0,013	0,001
<i>Estrategias cognitivas</i>	r	0,277**	0,326**	-	0,277**	0,620**	0,288**	0,354**
	p	0,004	0,001		0,004	0,000	0,003	0,000
<i>Estrategias compensatorias</i>	r	-0,007	0,112	0,277**	-	0,190	0,228*	0,222*
	p	0,942	0,253	0,004		0,053	0,019	0,023
<i>Estrategias metacognitivas</i>	r	0,378**	0,386**	0,620**	0,190	-	0,473**	0,471**
	p	0,000	0,000	0,000	0,053		0,000	0,000
<i>Estrategias afectivas</i>	r	0,300**	0,242*	0,288**	0,228*	0,473**	-	0,494**
	p	0,002	0,013	0,003	0,019	0,000		0,000
<i>Estrategias sociales</i>	r	0,337**	0,317**	0,354**	0,222*	0,471**	0,494**	-
	p	0,000	0,001	0,000	0,023	0,000	0,000	

N = 105

Como podemos notar en la Tabla 3, la frecuencia de uso de todos los tipos de estrategias de aprendizaje de vocabulario, con la excepción de las estrategias compensatorias, se mostró relacionada de manera estadísticamente significativa con la edad. De esta manera, los alumnos mayores como promedio declararon que usan las estrategias de aprendizaje de vocabulario con más frecuencia que los alumnos jóvenes. Los coeficientes de correlación ( $p$ ) están entre 0,3 para las estrategias afectivas y 0,38 para las estrategias metacognitivas, lo que nos indica que existe una correlación leve de la frecuencia de uso de estrategias con la variable de edad.

Conviene señalar que la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario está en algunos casos interconectada en gran medida. Por ejemplo, la frecuencia de uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas está relacionada 0,62. Esto significa que los alumnos que declararon que usan a menudo cierto tipo de estrategias también reportaron que usan a menudo otros tipos de estrategias. Solamente el uso de estrategias compensatorias no mostró estar relacionado con la variable de la edad. Al mismo tiempo podemos notar que ese tipo de estrategias no está muy relacionado con el uso de otros tipos de estrategias.

#### **5.4. Discusión**

Los objetivos de nuestro proyecto de investigación eran averiguar la opinión y las impresiones de los estudiantes croatas de ELE sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario, identificar qué estrategias de aprendizaje de vocabulario usan y con qué frecuencia, pero también comprobar si existe una correlación entre la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario y las variables de edad y nivel de conocimiento de la lengua.

Analizando los resultados llegamos a la conclusión de que los estudiantes croatas de ELE en general saben qué son las estrategias de aprendizaje, es decir, la mayoría de los participantes respondió correctamente a esa pregunta dando una definición exacta y completa o enumerando dos o más tipos de estrategias de aprendizaje. Estas respuestas pueden llegar a ser sorprendentes debido a que declararon que hasta ahora nadie les había enseñado qué estrategias usar y de qué manera. Es posible que los alumnos se ayudaran del mismo cuestionario a la hora de crear la definición sobre las estrategias de aprendizaje ya que otras preguntas contienen ciertas informaciones acerca de ellas y el mismo cuestionario consiste en varios tipos de estrategias. Asimismo, los participantes en general reportaron que no planean

el aprendizaje del vocabulario. A esa pregunta los estudiantes solían responder con *Sí* o *No*, con pocas excepciones que explicaron que lo planean, pero, en general, unos cuantos días antes de una prueba de vocabulario. Finalmente, casi todos opinan que el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario tiene un rol muy positivo e importante en el mismo proceso de aprendizaje puesto que declararon que facilitan, aceleran y mejoran dicho proceso y que influyen positivamente en los resultados del alumno. A esa pregunta también casi todos respondieron con un simple *Sí* o *No*. Sin embargo, hubo ciertos alumnos que escribieron que consideran que el uso de estrategias es indudablemente muy útil, pero que las consecuencias de su uso también pueden variar según cada persona.

Asimismo, averiguamos que los aprendices usan las estrategias sociales con más frecuencia y las estrategias afectivas con menos frecuencia. Después de las estrategias sociales siguen, en orden, las metacognitivas, compensatorias, cognitivas y de memoria. Ese resultado podríamos explicarlo con el hecho de que las clases en los centros de idiomas tienen grupos muy pequeños en los que uno se siente dispuesto para desenvolverse y buscar, sin sentir la vergüenza, la ayuda de los demás en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, los alumnos de secundaria son jóvenes que en general son extrovertidos y a los que les gusta aprender en parejas o en grupos. Puede que las estrategias afectivas obtuvieran la nota promedia más baja debido a que los participantes provienen de un ámbito (Croacia) donde no se suele hablar mucho de los sentimientos, así que no se ocupan mucho de sus emociones acerca del proceso de aprendizaje.

Además, es interesante comparar estos resultados con los resultados de otras investigaciones sobre el mismo tema llevadas a cabo, como la de Risueño Martínez et al. (2016) donde las estrategias más usadas son las metacognitivas y afectivas y las menos usadas las estrategias de memoria. Sosa & Chacín (2013) y Gu & Johnson (1996) también reportan las estrategias metacognitivas como las más usadas, seguidas por las estrategias cognitivas, mientras que Barcroft (2010) reporta el uso más frecuente de las estrategias de memoria y las estrategias cognitivas. Podemos concluir que los resultados de nuestra investigación difieren de los resultados de los estudios similares con respecto al mismo tema. Sin embargo, puesto que sí tienen significación estadística, podemos considerarlas un hallazgo porque las estrategias sociales nunca se usan con mucha frecuencia según las investigaciones en este contexto. Además, cabe señalar que el uso muy frecuente de las estrategias metacognitivas que tomaron un segundo lugar en nuestro proyecto de investigación concuerda con los resultados de otras investigaciones.

Contrariamente a las expectativas y a todas las investigaciones hechas sobre el mismo tema, en nuestra investigación averiguamos que no existe una correlación entre el nivel de aprendizaje de lengua de los alumnos croatas de ELE y la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario. Los estudios llevados a cabo por Pavičić Takač (1999a, 1999b), García Giménez (2008), Waldvogel (2010), Risueño Martínez et al. (2016) y muchos más mostraron lo contrario, que el nivel de referencia influye en el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario, o sea, que los alumnos avanzados usan estrategias con más frecuencia que los alumnos de niveles más bajos. Podríamos justificar nuestros resultados con el hecho de que los participantes, que son alumnos principiantes en centros de idiomas, tengan mucha motivación para aprender el vocabulario español puesto que el curso se paga y es deseable aprender lo más posible. En cuanto a los alumnos de nivel básico en secundaria, es posible que usen estrategias con la misma frecuencia que los alumnos avanzados porque ya se han encontrado con el aprendizaje de vocabulario de otros idiomas puesto que se trata de alumnos de secundaria orientada al aprendizaje de lenguas extranjeras.

En cuanto a la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario y la edad, revelamos que los estudiantes mayores usan dichas estrategias con más frecuencia, con la excepción de las estrategias compensatorias, que los dos grupos usan con la misma frecuencia. Puesto que los alumnos mayores son estudiantes de centros de idiomas y tienen que pagar el curso, es posible que tengan más motivación para aprender vocabulario y usar estrategias al hacerlo que los alumnos jóvenes que son adolescentes de 15 a 18 años. Los resultados obtenidos concuerdan con los resultados de Tsai y Chang (2009) quienes revelaron que el uso de estrategias varía según la edad, pero difieren del estudio de Mihaljević Djigunović (1999) que mostró que la edad no es un factor relevante en el uso de estrategias de aprendizaje.

## **5.5. Conclusión de la investigación**

Después de coleccionar, analizar y comparar los resultados obtenidos del cuestionario acerca de la opinión general y el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario de ELE, en este apartado presentaremos las ideas generales que hemos obtenido al terminar con nuestro proyecto de investigación.

Siguiendo el orden de nuestros objetivos de investigación, en nuestro estudio llegamos a las siguientes conclusiones:

- 1) En general, los estudiantes croatas de ELE saben qué son las estrategias de aprendizaje de vocabulario, las consideran muy útiles, pero no se les ha enseñado qué estrategias usar y de qué manera. Se mostró que tampoco planean el aprendizaje de vocabulario.
- 2) Las estrategias más usadas son las estrategias sociales, seguidas por las metacognitivas, mientras que las menos usadas son las estrategias afectivas.
- 3) El nivel de aprendizaje de lengua no influye en la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario, los alumnos usan las estrategias con misma frecuencia independientemente de la proficiencia.
- 4) La edad se mostró un factor relevante en el uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario. Los alumnos mayores usan dichas estrategias con más frecuencia que los alumnos jóvenes.

A partir de los resultados obtenidos que se mostraron estadísticamente significativos, podemos observar que algunos resultados coinciden con los resultados de los estudios llevados a cabo sobre el mismo tema, pero al mismo tiempo hemos obtenido resultados que se muestran diferentes a la mayoría de las investigaciones. Por esta razón somos de la opinión de que nuestros hallazgos pueden contribuir a investigaciones y proyectos futuros en el área de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de lenguas extranjeras.

## 6. CONCLUSIÓN

Las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera llegaron a ser el objeto de numerosos estudios de lingüística aplicada debido al interés creciente de los lingüistas por la manera en que los aprendices adquieren la lengua extranjera. Por el foco de atención pasaron especialmente las estrategias de aprendizaje de vocabulario puesto que el conocimiento léxico representa una herramienta muy importante para la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera. La dimensión léxica de una lengua se considera clave en los procesos de adquisición de LE puesto que forma la base de la competencia comunicativa. Asimismo, el mismo proceso de adquisición de una L2 y el de la adquisición de vocabulario de una L2 siguen planteando discordias entre los expertos en psicolingüística puesto que todavía existen áreas de desconocimiento con respecto al tema. En otras palabras, pese a que los individuos adquieren los elementos léxicos de la LM de manera natural, sin un planeamiento previo, sin un orden establecido y sin la enseñanza estructurada, cuando se trata de la adquisición de vocabulario de una L2, las cosas cambian significativamente. De esta manera, los aprendices de una L2 se apoyan en el uso de diferentes estrategias de aprendizaje para facilitar, acelerar y mejorar el proceso de adquisición de vocabulario.

También resultan muy interesantes las relaciones entre el uso de estrategias de aprendizaje y las variables como el nivel de aprendizaje de lengua, el sexo, la edad, la motivación. Debido a que en Croacia no hay muchas investigaciones hechas con respecto a la relación de la edad y la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje, queríamos investigar si existe cierta correlación entre los factores de la edad y el nivel de referencia de los alumnos croatas de ELE y el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario.

Gracias a los datos obtenidos de las respuestas acerca de la opinión de los alumnos croatas de ELE sobre las estrategias de aprendizaje, revelamos que los alumnos en general saben qué son las estrategias de aprendizaje, las consideran muy útiles, pero que en la mayoría de los casos nadie les ha enseñado qué estrategias usar y de qué manera. También se mostró que no suelen planear su proceso de aprendizaje, aunque una parte significativa de los participantes sí lo hace.

Los resultados del cuestionario cuantitativo mostraron que los estudiantes croatas de ELE usan las estrategias sociales con más frecuencia, seguidas de las metacognitivas, mientras que las menos usadas son las estrategias afectivas. El análisis de la correlación entre la edad y la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario mostró que los

alumnos mayores usan las estrategias con más frecuencia que los alumnos jóvenes. Por otra parte, el nivel de referencia no se mostró un factor relevante en el contexto de uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de español.

Finalmente, consideramos los resultados obtenidos un hallazgo que contribuye a las investigaciones similares, cambiando un poco el esquema general de uso de las estrategias de aprendizaje de una lengua. Asimismo, opinamos que los resultados indican la necesidad de llevar a cabo otras investigaciones con alumnos croatas de ELE. Podemos decir que nuestro proyecto de investigación aportó un mejor entendimiento de la adquisición de vocabulario, revelando las maneras y técnicas con las que se ayudan nuestros estudiantes de ELE durante dicho proceso. También indicó ciertos aspectos que deberían mejorarse, como el hecho de que los profesores no enseñen a los alumnos a utilizar estrategias para facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje, que los mismos alumnos declararon que las consideran muy útiles.

## 7. APÉNDICE

### UPITNIK O STRATEGIJAMA UČENJA VOKABULARA ŠPANJOLSKOG KAO STRANOG JEZIKA KOD HRVATSKIH UČENIKA

#### OSOBNİ PODACI

Spol M / Ž

Dob \_\_\_\_\_

Škola/centar stranih jezika \_\_\_\_\_

Razred/razina znanja španjolskog jezika \_\_\_\_\_

Prosječna ocjena iz španjolskog jezika \_\_\_\_\_

#### UPITNIK

Upitnik se odnosi na strategije učenja vokabulara španjolskog kao stranog jezika kod hrvatskih učenika.

Molimo te da pažljivo pročitaš svaku rečenicu i označiš u kojoj mjeri se slažeš sa svakom od navedenih tvrdnji tako da zaokružiš odgovarajući broj (od 1 do 5). Tvoji odgovori trebaju pokazati ono što zaista činiš dok učiš španjolski, ne ono što se od tebe očekuje, što bi mogao/la činiti ili ono što drugi čine.

**1 – nikada ili gotovo nikada**

**2 – uglavnom ne**

**3 – ponekad**

**4 – često**

**5 – uvijek ili gotovo uvijek**

Ovdje nema točnih i netočnih odgovora. Važno je samo da odgovori budu iskreni.

	Zaokruži <b>koliko često</b> činiš navedeno!	Nikada ili gotovo nikada	Uglavnom ne	Ponekad	Često	Uvijek ili gotovo uvijek
1.	Nove riječi upotrijebim u rečenici da ih zapamtim.	1	2	3	4	5
2.	Koristim se rimom kako bih lakše zapamtio/la nove riječi.	1	2	3	4	5
3.	Riječ lakše mogu zapamtiti ako je vidim napisanu.	1	2	3	4	5
4.	Novu riječ u mislima povežem sa slikom značenja te riječi da je lakše zapamtim.	1	2	3	4	5
5.	Riječ zapamtim tako da zamislim situaciju u kojoj bi se ta riječ koristila.	1	2	3	4	5
6.	U mislima povezujem riječ s predmetom koji ona označava.	1	2	3	4	5
7.	Riječi lakše mogu zapamtiti ako zapamtim i kontekst u kojem su se pojavile.	1	2	3	4	5
8.	Riječi pamtim tako da ih podijelim u neke grupe (npr. prema značenju ili vrsti riječi).	1	2	3	4	5
9.	Kad učim riječi, ispisujem listu riječi i njihov hrvatski prijevod da lakše zapamtim što znače.	1	2	3	4	5
10.	Kod kuće redovito ponavljam riječi koje smo učili na nastavi.	1	2	3	4	5
11.	Dok za razonodu čitam knjige ili časopise na španjolskom, bilježim nove riječi.	1	2	3	4	5
12.	Više puta naglas izgovorim novu španjolsku riječ da je zapamtim.	1	2	3	4	5
13.	Povezujem nove riječi s riječima koje već znam u španjolskom.	1	2	3	4	5
14.	Dok gledam film na španjolskom, zapisujem nove riječi koje čujem.	1	2	3	4	5
15.	Prelistavam i čitam rječnik da naučim neke nove riječi.	1	2	3	4	5
16.	Riječ prevedem na hrvatski da bih shvatio/la što znači.	1	2	3	4	5
17.	Više puta u sebi izgovorim riječ da je zapamtim.	1	2	3	4	5
18.	Slušam pjesme na španjolskom i nastojim razumjeti riječi.	1	2	3	4	5
19.	Povezujem riječi s drugim riječima sličnog ili suprotnog značenja.	1	2	3	4	5
20.	Kad učim riječi, nastojim zapamtiti dvije-tri riječi, a onda prelazim na novu skupinu od dvije-tri riječi.	1	2	3	4	5
21.	Kad se ispitujem, prekrijem stupac s riječima na hrvatskom i pokušam se sjetiti španjolske riječi (i obrnuto).	1	2	3	4	5
22.	Ako se u razgovoru ne mogu sjetiti potrebne španjolske riječi, koristim drugu sa sličnim značenjem.	1	2	3	4	5
23.	Ako se u razgovoru ne mogu sjetiti španjolske riječi, opišem je svojim riječima na španjolskom.	1	2	3	4	5
24.	Ako ne znam točnu riječ, sam/a izmislim novu.	1	2	3	4	5

		Nikada ili gotovo nikada	Uglavnom ne	Ponekad	Često	Uvijek ili gotovo uvijek
25.	Ispitujem se da provjerim jesam li zapamtio/la nove riječi.	1	2	3	4	5
26.	Primjećujem da pamtim riječi iz filmova i televizijskih programa koje gledam.	1	2	3	4	5
27.	Primjećujem da pamtim riječi dok čitam knjige ili časopise na španjolskom.	1	2	3	4	5
28.	Primjećujem da pamtim španjolske riječi s interneta.	1	2	3	4	5
29.	Unaprijed napravim plan kako ću učiti riječi.	1	2	3	4	5
30.	Sam/a se trudim naći prilike za vježbanje vokabulara španjolskog.	1	2	3	4	5
31.	Uočavam pogreške koje pravim u vokabularu i učim na njima.	1	2	3	4	5
32.	Trudim se pronaći osobe s kojima bih mogla vježbati vokabular španjolskog.	1	2	3	4	5
33.	Kada čujem da netko govori španjolski, pažljivo slušam kako bih uhvatio/la neku novu riječ.	1	2	3	4	5
34.	Razmišljam o tome koliko napredujem u učenju vokabulara španjolskog.	1	2	3	4	5
35.	Sam/sama se ohrabrujem koristiti nove riječi čak i kada me je strah da ću pogriješiti.	1	2	3	4	5
36.	Primjećujem jesam li napet/a kada učim ili koristim nove riječi.	1	2	3	4	5
37.	Svaki put kad osjećam strah jer trebam koristiti nove riječi, nastojim se opustiti.	1	2	3	4	5
38.	Učim i vježbam s drugim učenicima kako bih zapamtio/la nove riječi.	1	2	3	4	5
39.	Ako ne razumijem novu riječ na satu, pitam profesora za pojašnjenje.	1	2	3	4	5
40.	Kada ne razumijem neku riječ, zamolim sugovornika da uspori ili ponovi ono što je rekao.	1	2	3	4	5
41.	Tražim od drugih da ispravljaju greške koje činim dok govorim španjolski.	1	2	3	4	5

## ISPITIVANJE MIŠLJENJA UČENIKA O STRATEGIJAMA UČENJA VOKABULARA ŠPANJOLSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Molimo te da na sljedećih pet pitanja odgovoriš iskreno jer nam je važno saznati tvoje osobno mišljenje o strategijama učenja vokabulara, kao i način na koji učiš. Ukoliko ne znaš kako bi odgovorio/la na neko od pitanja, napiši ono što smatraš da bi se moglo odnositi na postavljeno pitanje. Nema točnih ni netočnih odgovora. Svaki iskren odgovor je točan odgovor. Ovaj upitnik je anoniman.

1. Što su, po tvom mišljenju, strategije učenja (vokabulara)?

.....  
.....

2. Je li te dosad netko (profesor/ica) podučavao koje bi strategije učenja trebao/la koristiti i na koji način?

.....  
.....  
.....

3. Planiraš li učenje vokabulara španjolskog jezika? Radiš li to svjesno ili ne razmišljaš mnogo o tome?

.....  
.....

4. Misliš li da korištenje raznih strategija učenja vokabulara olakšava, ubrzava i poboljšava proces učenja?

.....

5. Misliš li da korištenje strategija učenja vokabulara pozitivno utječe na ishod učenja i učenikove rezultate?

.....

*Zahvaljujemo na trudu i suradnji! ☺*

## BIBLIOGRAFÍA

Agustín Llach, M<sup>a</sup> P. (2011), *Second Language Acquisition: Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. Clevedon: Multilingual Matter.

Agustín Llach, M<sup>a</sup> P. (2013), “Dinámica del aprendizaje incidental de léxico en una lengua extranjera“. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas 14* [en línea]. [fecha de consulta 28 de octubre de 2016]. Disponible en [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_526a6afcdce77.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_526a6afcdce77.pdf)

Aitchison, J. (1987), *Words in the Mind: an introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.

Alqahtani, M. (2015), “The importance of vocabulary in language learning and how to be taught“. *International Journal of Teaching and Education 3*. [fecha de consulta 4 de octubre de 2016]. Disponible en <http://www.iises.net/international-journal-of-teaching-education/publication-detail-213>

Anderson, N.J. (2005), “L2 strategy research“. En Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en [http://dafl.ntpu.edu.tw/files/news/56\\_0bf0e1bf.pdf](http://dafl.ntpu.edu.tw/files/news/56_0bf0e1bf.pdf)

Barcroft, J. (2003), “Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning“. *Language Awareness, 18*. [en línea]. [fecha de consulta 17 de diciembre de 2016]. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/232926365\\_Strategies\\_and\\_performance\\_in\\_intentional\\_L2\\_vocabulary\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/232926365_Strategies_and_performance_in_intentional_L2_vocabulary_learning)

Bialystock, E. (1990), *Communication Strategies: a psychological analysis of second language use*. Oxford: Blackwell.

Blažević, N. (2003), “Strategije učenja njemačkog kao drugog stranog jezika“ En Stolac, et al. (Ed.), *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici*. Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

Bloomfield, L. (1969), *Language*. London: George Allen and Unwin.

Cameron, L. (2001), *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Campión, R. S. (2005), “El fenómeno de la transferencia de vocabulario pasivo-activo en el aprendizaje de una lengua extranjera“. [fecha de consulta 1 de octubre de 2016]. Disponible en [https://qinnova.uned.es/archivos\\_publicos/qweb\\_paginas/4469/revista3articulo1.pdf](https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista3articulo1.pdf)

Carter, R. y McCarthy, M. (1988), *Vocabulary and Language Teaching*. London; New York: Longman.

Chamot, A.U., El-Dinary, P.B. (1999), “Children's Learning Strategies in Language Immersion Classrooms“, *The Modern Language Journal*, 83, [en línea]. [fecha de consulta 5 de marzo de 2017]. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/pdf/330256.pdf>

Cohen, A.D., Apeh, E. (1981), “Easifying second language learning“, *Studies in Second Language Acquisition*, 3, [en línea]. [fecha de consulta 19 de noviembre de 2016]. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/231781708\\_Easifying\\_Second\\_Language\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/231781708_Easifying_Second_Language_Learning)

Cohen, A.D. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman.

Dornyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Mahwah, NJ.

Ehrman, M., Oxford, R. (1995), “Cognition plus: Correlates of language learning success“, *The Modern Language Journal*, 79, [en línea]. [fecha de consulta 12 de noviembre de 2016]. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/329394>

El-Dib, M.A.B. (2004), “Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context“. *Foreign Language Annals*, 37, [en línea]. [fecha de consulta 5 de marzo de 2017]. Disponible en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.468.1068&rep=rep1&type=pdf>

Ellis, R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008), *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fernández-Castillo, A. (2016), “Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua“. *ReiDoCrea* 4, [en línea]. [fecha de consulta 28 de noviembre de 2016]. Disponible en <http://www.ugr.es/~reidocrea/4-48.pdf>

García Giménez, C. (2008), “La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE“. [fecha de consulta 15 de noviembre de 2016]. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-adquisicin-del-vocabulario-en-la-clase-de-ele-0/>

García Salinas, J. (2010), “Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado“. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 8. [en línea]. [fecha de consulta 25 de noviembre de 2016]. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/entrenamiento-en-estrategias-de-aprendizaje-de-ingles-como-lengua-extranjera-en-un-contexto-de-aprendizaje-combinado>

Green, J.M., Oxford, R. (1995), “A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender“. *TESOL Quarterly*, 29. [en línea]. [fecha de consulta 25 de febrero de 2017]. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/pdf/3587625.pdf>

Gu, Y. (2003), “Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies“. *The Electronical Journal for English as a Second Language*, 7. [en línea]. [fecha de consulta 30 de noviembre de 2016]. Disponible en <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a4/>

Gu, Y. y Johnson, R. K. (1996), “Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes“. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 46. [en línea]. [fecha de consulta 30 de noviembre de 2016]. Disponible en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x/abstract>

Hulstijn, J. (2000), “Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: theoretical considerations and pedagogical implications“. En Coady, J. y Huckin, T. (eds.) (2000): *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en [https://pure.uva.nl/ws/files/1979946/165028\\_Hulstijn\\_1997\\_In\\_Coady\\_Huckin.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/1979946/165028_Hulstijn_1997_In_Coady_Huckin.pdf)

Hulstijn, J. (2003), “Incidental and intentional learning“. En Doughty, C. y Long, M. H. (coord.): *The handbook of second language research*. London: Blackwell.

Jelić, A. B. (2007), *Uloga čitanja u usvajanju vokabulara francuskog jezika (doktorska disertacija)*. Zagreb.

Latinjak, A.T. (2013), *Aprendizaje implícito y explícito: entre el hacer y el comprender*. [fecha de consulta 5 de noviembre de 2016]. Disponible en [http://www3.udg.edu/publicacions/vell/electroniques/VI Jornades aprendizaje accion tactic a/docs/05\\_cap3.pdf](http://www3.udg.edu/publicacions/vell/electroniques/VI_Jornades_aprendizaje_accion_tactic_a/docs/05_cap3.pdf)

Macaro, E. (2006), “Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework“, *Modern Language Journal*, 90. [en línea]. [fecha de consulta 6 de marzo de 2017]. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/3876831>

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Madrid, España [fecha de consulta 8 de noviembre de 2016] Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

McCarthy, M. (2000), *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Meara, P. (1996a), *The dimensions of lexical competence*. [fecha de consulta 5 de marzo de 2017] Disponible en <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996a.pdf>

Melka, F. (1997), “Receptive vs. productive aspects of vocabulary“ En Schmitt, N., McCarthy M. ed., *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press

Mihaljević Djigunović, J. (1999), “Language Learning Strategies and Croatian EFL Learners“. *Studia romanica et anglica zagrabiensia (SRAZ)*, 44. [en línea]. [fecha de consulta 2 de mayo de 2016]. Disponible en [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=175035](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=175035)

Nation, I. S. P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1999), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Omrčen, D. (2011), *Usvajanje vokabulara engleskoga kao stranoga jezika struke (doktorska disertacija)*. Zagreb.

Oster, U. (2009), “La adquisición de vocabulario de una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica“. *Porta Linguarum* 11. [en línea]. [fecha de consulta 6 de octubre de

2016].

Disponible

en

[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero11/2%20U%20Oster.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/2%20U%20Oster.pdf)

Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, R. (2001), "Language learning strategies", En Carter R. y Nunan. D. (Eds.). *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R., Rubin, J., Chamot, A., Schramm, K., Lavine, R., Gunning, P., Nel, C. (2014), "The learning strategy prism: Perspectives of learning strategy experts". *System* 43. [enlínea]. [fecha de consulta 20 de noviembre de 2016]. Disponible en <http://fulltext.study/download/373150.pdf>

Palapanidi, K. (2013), "Conocimiento receptivo y productivo del vocabulario de LE". *Revista Nebrija de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 7. [enlínea]. [fecha de consulta 15 de octubre de 2016]. Disponible en [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_526a6b6c2ca3e.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_526a6b6c2ca3e.pdf)

Pavičić Takač, V. (1999a), *Strategije učenja engleskog kao stranog jezika*. Neobjavljeni magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

Pavičić Takač, V. (1999b), "Model strateškog pristupa učenju vokabulara engleskog jezika". *Strani jezici*, 29.

Pavičić Takač, V. (2003a), *Odnos strategija učenja i strategija poučavanja vokabulara u engleskom kao stranom jeziku*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.

Pavičić Takač, V. (2003b), "Strategije usvajanja vokabulara". En Stolac, D. et al. (ed.): *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici*. Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

Pavičić Takač, V. (2008), *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Real Academia Española. Disponible en <http://www.rae.es/>

Rieder, A. (2003), *Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition*. [fecha de consulta 20 de octubre de 2016]. Disponible en [http://www.univie.ac.at/Anglistik/views/03\\_2/RIE\\_SGLE.PDF](http://www.univie.ac.at/Anglistik/views/03_2/RIE_SGLE.PDF)

Risueño Martínez, J. J., Vázquez Pérez, M. L., Hidalgo Navarrete, J., De la Blanca de la Paz, S. (2016), “Language learning strategy use by spanish efl students: the effect of proficiency level, gender, and motivation“. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1). [en línea]. [fecha de consulta 15 de diciembre de 2016]. Disponible en <https://revistas.um.es/rie/article/viewFile/232981/187031>

Roncel Vega, V.M. (2008), “Aprende-le. Inventario de Estrategias de Aprendizaje para la Lengua Espanola“. *redELE*, 9. [en línea]. [fecha de consulta 1 de diciembre de 2016]. Disponible en [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007\\_09/2007\\_redELE\\_9\\_07Roncel.pdf?documentId=0901e72b80df3599](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_09/2007_redELE_9_07Roncel.pdf?documentId=0901e72b80df3599)

Rubin, J. (1975), “What the good learner can teach us“. *TESOL Quarterly*, 9. [en línea]. [fecha de consulta 6 de marzo de 2017]. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/pdf/3586011.pdf>

Schmitt, N., McCarthy M. ed. (1997), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (1998), “Tracking the Incremental Acquisition of Second Language Vocabulary: A Longitudinal Study“. *Language Learning*, 48. [en línea]. [fecha de consulta 2 de noviembre de 2016]. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/227648881\\_Tracking\\_the\\_Incremental\\_Acquisition\\_of\\_Second\\_Language\\_Vocabulary\\_A\\_Longitudinal\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/227648881_Tracking_the_Incremental_Acquisition_of_Second_Language_Vocabulary_A_Longitudinal_Study)

Schmitt, N. (2000), *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sharpe, P. (2009), *Language: The Big Picture*. Cornwall: MPG Books.

Singleton, D. (1999), *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sosa, R., Chacin, J. (2013), “Estrategias de aprendizaje para la adquisicion de vocabulario de lenguas extranjeras“, *AGORA-Trujillo*, 31. [en línea]. [fecha de consulta 2 de mayo de 2016]. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/38191/1/articulo3.pdf>

Souleyman, H. M. (2009), *Implicit and explicit vocabulary acquisition with a computer-assisted hypertext reading task: comprehension and retention. (electronic dissertation)*. [fecha de consulta 2 de octubre de 2016]. Disponible en [http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/194814/1/azu\\_etd\\_10762\\_sip1\\_m.pdf](http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/194814/1/azu_etd_10762_sip1_m.pdf)

Škiljan, D. (1994), *Pogled u lingvistiku*. Rijeka: Naklada Bednja.

Takeuchi, O. (2003), “What can we learn from good foreign language learners? A qualitative study in the Japanese foreign language context“. *System* 31. [en línea]. [fecha de consulta 17 de noviembre de 2016]. Disponible en <http://kuir.jm.kansai-u.ac.jp/dspace/bitstream/10112/767/1/KU-20030800-00.pdf>

Tamariz-Martel Mirelis, M. (2004), *Exploring the Adaptive Structure of the Mental Lexicon. Dissertation*. [fecha de consulta 21 de febrero de 2017]. Disponible en [http://www.lel.ed.ac.uk/~simon/dissertations/tamariz\\_thesis.pdf](http://www.lel.ed.ac.uk/~simon/dissertations/tamariz_thesis.pdf)

Tarone, E. (1981), “Some thoughts on the notion of communication strategy“. *TESOL Quarterly*, 15. [en línea]. [fecha de consulta 28 de febrero de 2017]. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/pdf/3586754.pdf>

Tsai, C.-C., Chang, I.-C. (2009), “EFL Vocabulary Learning Strategies: A Comparison Study of Various Age Group Learners in a Community University in Taiwan“. *Journal of Nan Kai*, 6. [en línea]. [fecha de consulta 3 de mayo de 2017]. Disponible en [http://163.22.228.106:8080/bitstream/987654321/1109/2/Vol.%206,%20No.%202%20\(Special%20Issue%20on%20Gerontechnology\),%20pp.9-14.pdf](http://163.22.228.106:8080/bitstream/987654321/1109/2/Vol.%206,%20No.%202%20(Special%20Issue%20on%20Gerontechnology),%20pp.9-14.pdf)

Vivanco, V. (2001), “La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: estrategias cognitivas y lazos afectivos“. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 12. [en línea]. [fecha de consulta 3 de octubre de 2016]. Disponible en <http://encuentrojournal.org/textos/12.17.pdf>

Waldvogel, D. A. (2011), *Vocabulary Learning Strategies among Adult Learners of Spanish as a Foreign Language. Dissertation*. [fecha de consulta 4 de diciembre de 2016]. Disponible en <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/ETD-UT-2011-05-3066/WALDVOGEL-DISSERTATION.pdf?sequence=1>

Webb, S. (2005), "Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge". *Studies in Second Language Acquisition*, 27. [en línea]. [fecha de consulta 3 de marzo de 2017]. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/231938045\\_Receptive\\_and\\_productive\\_vocabulary\\_learning\\_-\\_The\\_effects\\_of\\_reading\\_and\\_writing\\_on\\_word\\_knowledge](https://www.researchgate.net/publication/231938045_Receptive_and_productive_vocabulary_learning_-_The_effects_of_reading_and_writing_on_word_knowledge)

Weinstein, C. E., Mayer, R. F. (1986), "The teaching of learning strategies". En Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.