

APRENDIZAJE DE PALABRAS DE DIFERENTE CATEGORÍA GRAMATICAL EN ESPAÑOL COMO L2 POR GRUPOS MULTILINGÜES

LEARNING WORDS OF DIFFERENT GRAMMATICAL CLASS IN SPANISH AS A SECOND LANGUAGE BY MULTILINGUAL GROUPS

Alicia SAN MATEO VALDEHÍTA

Universidad Nacional de Educación a Distancia

asanmateo@flog.uned.es

Cecilia CRIADO DE DIEGO

Universidad Nacional de Educación a Distancia

ceciliacriado@flog.uned.es

RESUMEN

Esta investigación sobre el aprendizaje de vocabulario en L2 se enmarca en el proyecto Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicón de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera - INVOLEX (MEC-España: FFI2013-44117-P) y estudiamos cómo se produce el aprendizaje del léxico, teniendo en cuenta la categoría gramatical de las nuevas palabras y el efecto que consiguen tres clases diferentes de actividades. El objetivo es determinar si existe una relación entre la actividad de aprendizaje y la categoría gramatical de los vocablos. El experimento se ha llevado a cabo con una muestra amplia de aprendices de español como segunda lengua (n = 313), de nivel B1-B2, de diversa procedencia y lenguas maternas, que se encuentran en España para realizando un curso de español. Para llevar a cabo el estudio (réplica del de Coomber, Ramstad y Sheets, 1986), se divide a los sujetos en tres grupos y cada uno trabaja con actividades de un tipo: (1) selección de la definición de la palabra estímulo; (2) selección del ejemplo en el que dicha palabra se podría incluir; y (3) escritura de una oración que responda a la pregunta planteada y que contenga la unidad léxica dada. Después, completan un test que mide las palabras que consiguen recordar. Los resultados obtenidos coinciden con los de estudios previos, puesto que es la actividad de escritura, la que precisa un mayor esfuerzo cognitivo (según la hipótesis de nivel de participación, de Hulstijn y Laufer, 2001), con la que los sujetos recuerdan un mayor número de palabras; y los participantes son capaces de retener más términos de las categorías gramaticales ver-

bo, nombre y adjetivo, y menos adverbios —resultados que se pueden comparar con los de San-Mateo-Valdehita (2016) y San-Mateo-Valdehita y Chacón-García (2019)—.

Palabras clave: aprendizaje de vocabulario en L2; categoría gramatical; hipótesis de nivel de participación; esfuerzo cognitivo; tipos de actividades

ABSTRACT

This research about learning vocabulary in a second language is part of the project Degrees of Effectiveness of Learning Vocabulary Activities in Spanish as a Second Language - INVOLEX (FFI2013-44117-P), supported by the Ministry of Economy and Competitiveness (Spain). We study how a student's ability to successfully learn vocabulary of four word classes (nouns, adjectives, verbs and adverbs) is affected by the activity through which it is practised. The objective is to establish a possible relationship between the learning activity and each word class. The research has been carried out with a large sample of SL students of Spanish (n = 313), B1-B2 level and different mother tongues. They were attending a course in Spain. Participants were divided into three groups and presented with one of three activities: (1) choosing the appropriate definition of the target word; (2) choosing the example in which the given word could be inserted; and (3) writing sentences that include target words, and answer given questions (Coomber, Ramstad & Sheets, 1986). Then a test was administered to participants to measure words they remembered. Results are in the same line with previous research because sentence-writing, which requires a higher involvement load (Hulstijn & Laufer, 2001), is the activity through which learning new words is the easiest. On the other hand, participants remembered more verbs, nouns and adjectives, and fewer adverbs (compare to San-Mateo-Valdehita, 2016; San-Mateo-Valdehita & Chacón-García, 2019).

Key words: learning vocabulary in SL; word class; involvement load hypothesis; mental effort; learning activity

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en el proyecto de investigación *Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicon de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera* - INVOLEX (FFI2013-44117-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y dedicado a estudiar cómo se produce la ampliación del léxico por parte del aprendiz de español como

L2 (Hulstijn, 2003; Nation, 2000). En concreto, en este trabajo analizamos la incidencia de la categoría gramatical de las palabras, además del efecto de tres actividades utilizadas frecuentemente en los materiales de enseñanza de L2.

A continuación presentamos el marco teórico donde se inserta esta investigación; después los objetivos y la metodología —participantes, variables, materiales y procedimiento—, y finalmente los resultados y las conclusiones.

En el ámbito de las segundas lenguas los estudios sobre la adquisición de las categorías gramaticales por parte de los aprendices no son abundantes. Las investigaciones realizadas tienen como foco cuestiones relacionadas con el nivel de conocimiento de la morfología derivativa de los aprendices (Schmitt y Zimmerman, 2002), la capacidad para clasificar las palabras según su categoría (Watts, 2008), el análisis de errores sobre categorías gramaticales (Zyzik, 2009; Zyzik y Azevedo, 2009) o las formas de enseñanza que favorecen el aprendizaje de este conocimiento morfosintáctico. Ninguno de estos estudios se ha centrado directamente en las diferencias de adquisición de las categorías gramaticales en el léxico del aprendiz de segundas lenguas y, sin embargo, saber qué categorías se incorporan más rápidamente o qué actividades favorecen el aprendizaje de los distintos tipos de palabras son cuestiones esenciales para la enseñanza de lenguas.

En relación con estas cuestiones, en el campo del español como L1, contamos con los trabajos de Matanzo Vicens (1991, 1999) y de Reyes Díaz (1995), que analizan qué categoría gramatical (solo nombre, adjetivo, verbo y adverbio) aprenden antes los hablantes nativos de español. La conclusión de Matanzo Vicens es que se incorporan antes las categorías nominales (el sustantivo y el adjetivo) que las verbales, es decir, el verbo y el adverbio. No obstante, las diferencias no muestran significación estadística y la investigadora tampoco indica el grado de eficacia de las tres actividades que ella ejercita con los aprendices para incorporar cada clase de palabras. Reyes Díaz (1995), al igual que el estudio precedente, tiene como objeto conocer el número de contactos necesarios con la palabra estímulo para que el aprendiz la adquiera. El nombre, el adjetivo y el adverbio requieren menos exposiciones que el verbo, y la única diferencia significativa es la que comporta el verbo con respecto al resto de categorías gramaticales. Por lo tanto, de nuevo, la categoría nominal es la que el sujeto incorpora al léxico mental con más facilidad. La actividad con la que los participantes necesitaron menos exposiciones a la palabra estímulo para aprenderla fue la redacción de oraciones, al igual que en el trabajo de Matanzo Vicens (1991, 1999).

En el campo de la L2, el estudio de la adquisición de las categorías gramaticales no ha recibido prácticamente la atención de los investigadores, hecho que contrasta con lo que ocurre en la L1 (Zyzik, 2009: 147). Contamos con los estudios de San-Mateo-Valdehíta (2016) y de San-Mateo-Valdehíta y Chacón-García (2019). En el primero de ellos, realizado con 150 estudiantes de español de nivel B1, la categoría que más rápidamente se incorpora es la invariable, es decir, el adverbio, y la que lo hace más lentamente es el nombre, siendo significativa la diferencia entre las puntuaciones de estas dos categorías gramaticales. Por otro lado, en el segundo estudio (San-Mateo-Valdehíta y Chacón-García, 2019), llevado a cabo en Brasil con 292 aprendices y enmarcado en el mismo proyecto de investigación que el que aquí nos ocupa, el nombre fue la primera categoría gramatical adquirida. Los resultados de este segundo trabajo coinciden con los de los estudios realizados con hablantes de español como L1 en el sentido de que las categorías nominales se aprenden con más facilidad que las verbales. Entre el número de nombres, adjetivos y verbos recordados por los sujetos apenas hay diferencia: 2,37, 2,33 y 2,27, respectivamente, y, de hecho, desde el punto de vista estadístico, no es significativa. Por su parte, la puntuación en los adverbios fue de 1,997 y la diferencia, con respecto al resto de categorías, sí es significativa.

El objetivo del proyecto en el que se inserta nuestra investigación es medir el grado de eficacia de tres actividades de aprendizaje de léxico. En este ámbito existen numerosos trabajos. Muchos de ellos (Agustín Llach, 2009; Browne, 2003; Hulstijn y Laufer, 2001; Keating, 2008; Kim, 2011; Kondo, 2007; Laufer, 2001, 2003; Pichette, De Serres y Lafontaine, 2012; San-Mateo-Valdehíta, 2012; Webb, 2005) ponen de manifiesto que las actividades que exigen un mayor grado de procesamiento, las productivas, traen consigo mejores resultados; es decir, verifican la hipótesis del nivel de participación (*involvement load hypothesis*) de Hulstijn y Laufer (2001). En este sentido, lo esperable es obtener resultados en consonancia con estos estudios, y que las actividades productivas sean las que permitan retener mejor el vocabulario. Por otra parte, el objetivo específico del experimento que presentamos a continuación es analizar qué categoría gramatical es la que mejor se retiene con las actividades planteadas. Después de una sesión de aprendizaje de vocabulario, ¿qué pasa antes a nuestro lexicón mental: un nombre, un adjetivo, un verbo o un adverbio?

2. OBJETIVOS

Como objetivos generales, nos proponemos, por un lado, estudiar qué tipo de palabra, según la categoría gramatical (nombre, adjetivo, verbo y adverbio), se incorpora antes al lexicon mental de los aprendices de español como L2. Por otro lado, nos interesa conocer la posible relación entre la variación de accidentes morfológicos de las palabras y la dificultad o facilidad de incorporarlas.

Una vez definidos los objetivos del estudio, pusimos en práctica un experimento que es una reelaboración del que Coomber, Ramstad y Sheets (1986) diseñaron para aprendices de inglés como L1, y que a su vez fue adaptado para español L1 por Matanzo Vicens (1991) y para español L2 por San-Mateo-Valdehita (2012).

Con este experimento tratamos de averiguar:

- 1) Si existe una relación entre la categoría gramatical de las palabras estímulo y el aprendizaje de vocabulario en L2.
- 2)Cuál es la escala de eficacia, para el aprendizaje de léxico, de tres actividades empleadas habitualmente en los manuales y en el aula de L2. Estas son: la selección de definiciones, la selección de ejemplos de uso y la redacción de oraciones.

La actividad de selección de definiciones consiste en escoger la definición apropiada para la palabra estímulo, como en el modelo siguiente:

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

1. _____ A propósito, con intención (carácter negativo).
2. pactar Acordar algo entre dos o más personas que están obligadas a cumplirlo.
3. _____ Caer gotas pequeñas de lluvia o de un líquido.
4. _____ Recipiente o vaso en que se conserva o transporta algo.

En la actividad de selección de ejemplos se debe elegir el enunciado adecuado para insertar la palabra estímulo, como en este ejemplo:

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

1. Me dijo que no lo hizo _____ ni con mala intención.
2. Creo que debemos ponernos de acuerdo y pactar sobre la cantidad de dinero que pagará cada uno.

3. Hay una mancha en el techo y ____ agua sucia.

4. Dame cualquier ____ para guardar lo que ha sobrado de la paella.

Por último, la tarea de escritura (redacción de oraciones) consiste en responder a una pregunta que incluye la palabra estímulo con una oración en la que, a su vez, se inserte dicha palabra, como en el siguiente modelo:

¿Crees que es adecuado PACTAR con tu pareja una distribución de las tareas domésticas?

*Sí, me parece muy práctico **pactar** quién va a realizar cada trabajo de la casa porque así evitamos muchos problemas de convivencia.*

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

El experimento se ha llevado a cabo con una muestra de 313 estudiantes (113 hombres y 200 mujeres), de nivel B1-B2, de diversa procedencia y lenguas maternas, que se encuentran en España realizando un curso de español. Los participantes son estudiantes de las Escuelas Oficiales de Idiomas Jesús Maestro (Madrid) y de la de San Sebastián de los Reyes, de la Universidad Complutense de Madrid, de la Universidad Popular Miguel Delibes (Alcobendas, Madrid) y de la Universitat Politècnica de Valencia.

La mayor parte de ellos (90 %) tiene entre quince y treinta años, aunque un 10 % supera esta edad (ver Gráfico 1).

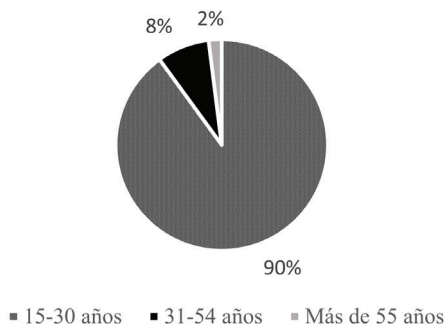


Gráfico 1. Edad de los participantes. Fuente: elaboración propia.

Asimismo la mayoría de los participantes (63 %) ha estudiado otra L2 además del español, aunque un tercio (33 %) cuenta con una tercera lengua extranjera, y un 4 % únicamente estudia el español como L2 (ver Gráfico 2).

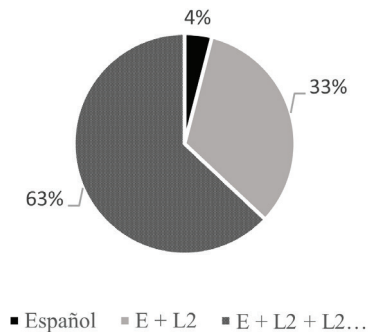


Gráfico 2. L2 de los participantes. Fuente: elaboración propia.

3.2. Variables de estudio

La variable independiente del estudio es la actividad de aprendizaje o entrenamiento que lleva a cabo el sujeto. Se trabaja con tres actividades: (1) la selección de la definición correspondiente a la palabra estímulo; (2) la selección de un ejemplo de uso correcto de la palabra; y (3) la escritura de una oración que responda a la pregunta planteada y que contenga la palabra propuesta. Por otra parte, la variable dependiente es el número de las palabras retenidas en la memoria, es decir, el resultado del test realizado tras el entrenamiento, y la puntuación obtenida en cada categoría gramatical de palabras, para comprobar cuál de ellas se incorpora al léxico mental con mayor facilidad.

3.3. Materiales

Los materiales utilizados para poner en práctica el experimento son:

(1) Un cuestionario con información personal (sexo, edad, L1, etc.). En este estudio no nos ocupamos de la posible variación sociolingüística, pero otras investigaciones del proyecto miden la incidencia de estas variables.

(2) Diccionario de veinticuatro palabras; doce de ellas son distractoras, de baja frecuencia, y las otras doce son lasseudopalabras estímulo: creadas y seleccionadas siguiendo los patrones fonológicos y los tipos de sílaba del español, y su frecuencia; tienen seis letras y no llevan tilde. Hay tres distractoras y tres

seudopalabras de cada categoría gramatical (nombre, adjetivo, verbo y adverbio). Algunos ejemplos de los términos del glosario utilizado son los siguientes:

Adrede (adv.): A propósito, con intención (carácter negativo).

Dorsal (adj.): Relacionado con el dorso, la espalda o lomo.

Envase (n. masc.): Recipiente o vaso en que se conserva y transporta algo.

Diforo/-a (adj.): Fundamental.

Ecivar (v.): Forzar u obligar a una persona a hacer algo.

Jotone (adv.): Correctamente, sin errores.

Ubicar (v.): Situar o colocar algo o a alguien en determinado espacio o lugar.

Zienga (n. fem.): Multitud. Gran cantidad de personas, animales o cosas.

(3) Tres juegos diferentes de cada una de las tres actividades de entrenamiento.

(4) Un test en el que se incluyen cuestiones de los tres tipos de actividades que se usaron en la fase de aprendizaje.

3.4. *Procedimiento*

Dado que este experimento es una réplica del de Coomber, Ramstad y Sheets (1986), el procedimiento que se ha seguido es el mismo. En primer lugar, se divide a los sujetos en tres grupos. Cada uno de ellos trabajará con una actividad de entrenamiento. A continuación, se reparte el diccionario y la investigadora lee en voz alta cada palabra, la categoría gramatical a la que pertenece y su definición, para que los aprendices reciban *input* visual y auditivo del léxico meta.

Una vez leído el diccionario, comienza la fase de aprendizaje o entrenamiento, que consta de dos series: en la primera se permite a los participantes consultar el glosario del experimento; mientras que, en la segunda, no. Hay doce ítems en cada serie y disponen de cuarenta y cinco segundos para completar cada uno de ellos. Transcurrido este tiempo, la investigadora lee en voz alta la palabra correspondiente al ítem que se acaba de trabajar y su definición. Después de la fase de entrenamiento y antes de realizar el test, los sujetos responden al cuestionario de información personal. El motivo de este intermedio es reducir el denominado *efecto de recencia*.

El test dura quince minutos. En este tiempo ininterrumpido, los participantes deben responder a treinta y seis ítems: doce de selección de definiciones, doce de selección de ejemplos y doce de redacción de oraciones.

4. RESULTADOS

Los aprendices fueron capaces de retener en la memoria a corto plazo un promedio de 8,89 (74 %) de un total de 12 palabras ($n = 313$; DE: 2,63; ET: 0,15), lo que demuestra la eficacia de estas actividades de aprendizaje formal. Los sujetos entrenados con la tarea de redacción de oraciones fueron los que mejor puntuación obtuvieron en el test. Este grupo de aprendices consiguió recuperar 10,39 palabras ($n = 105$; DE: 1,72; ET: 0,17), frente al grupo de selección de ejemplos, que retuvo 8,74 ($n = 102$; DE: 2,41; ET: 0,24), y el grupo de selección de definiciones, que memorizó 7,54 ($n = 106$; DE: 2,81; ET: 0,27). El análisis de varianza y las pruebas *post hoc* indican, con un nivel de confianza del 95 %, que las diferencias son significativas entre todos los grupos: entre los que practicaron con la redacción de oraciones y la selección de ejemplos ($p = 0,000$); entre los que se entrenaron con la escritura de oraciones y la selección de definiciones ($p = 0,000$), y entre los que trabajaron con las dos actividades de selección: de definiciones y de ejemplos ($p = 0,003$).

Las medias de aciertos según la variable categoría gramatical (ver Tabla 1) muestran que el adverbio fue la categoría que se recuperó con más dificultad (un promedio de 1,94 de 3 palabras) y el verbo con más facilidad (2,32 de 3 palabras). Tanto del nombre como del adjetivo se recuperaron una media de 2,31 de un total de 3, quedando ambas categorías en medio de esta escala, con una puntuación muy similar a la de los verbos.

	N	Promedio	Desviación estándar (DE)	Error típico (ET)
Nombre	313	2,31	,73	,041
Adjetivo	313	2,31	,72	,041
Verbo	313	2,32	,68	,039
Adverbio	313	1,94	,84	,047

Tabla 1. Promedio de aciertos según la variable categoría gramatical.

Según el análisis de varianza existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos: $F(3, 1248) = 19,669$ $p = 0,000$; y las comparaciones *post hoc* (*test de Games-Howell*) indican que, con un nivel de confianza del 95 %, solo es significativa la diferencia entre los resultados de los adverbios recordados y las palabras de las otras tres categorías ($p = 0,000$).

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio no están completamente en la misma línea que los de las investigaciones sobre la adquisición de las categorías gramaticales realizadas en el ámbito de la L1 por Matanzo Vicens (1991, 1999) y Reyes Díaz (1995), en el sentido de que aquí el adverbio, la única clase de palabra que no manifiesta accidentes morfológicos, es el que más lentamente se incorpora al lexicón mental, y la diferencia con las otras tres categorías (nombre, adjetivo y verbo) es significativa. Por otro lado, los participantes recordaron las palabras de las clases que poseen una variación gramatical mayor —es decir, los verbos, sustantivos y adjetivos— prácticamente de la misma manera, sin diferencias significativas entre ellas, desde el punto de vista estadístico, y antes que los adverbios. En L1, son las categorías nominales las que se incorporan primero y el verbo el que lo hace con más dificultad (solo en Matanzo Vicens, 1991, el verbo y el adverbio requieren el mismo número de exposiciones).

En cuanto a los resultados de los trabajos realizados con aprendices de español como L2, los de este estudio son similares a los que obtuvieron San-Mateo-Valdehíta y Chacón-García (2019) en Brasil: las diferencias entre las puntuaciones de las categorías nombre, adjetivo y verbo no son significativas; y el adverbio se recuerda significativamente con más dificultad. En cambio, en San-Mateo-Valdehíta (2016) es el adverbio la clase de palabra que mejor puntuación consigue y, por lo tanto, la que antes se aprende; si bien, en este experimento, el número de palabras estímulo de cada categoría es diferente y, quizá, esa sea la causa del resultado divergente.

Respecto al aprendizaje de vocabulario con diferentes actividades, los resultados concuerdan con los de los estudios anteriores y confirman totalmente la hipótesis de partida, puesto que la tarea que requiere mayor esfuerzo y procesamiento (según la hipótesis del nivel de participación, de Hulstijn y Laufer, 2001), es decir, la escritura de oraciones, es la que mejores resultados aporta; y la actividad que precisa menor esfuerzo cognitivo por parte del aprendiz —la selección de definiciones—, la que peores. Es decir, los sujetos que practicaron en la fase de aprendizaje con la tarea de escritura son los que, en el test, recuerdan el mayor número de palabras, y los que trataron de aprender los nuevos términos trabajando con sus definiciones son los que menos palabras logran recordar en el test. En la posición intermedia quedan aquellos participantes que tuvieron que practicar con los ejemplos de uso de las palabras estímulo.

En definitiva, este trabajo ha intentado profundizar en el aprendizaje de palabras según su categoría gramatical, utilizando diferentes actividades de aprendizaje y un número homogéneo de palabras de cada clase, con el fin de obtener resultados más fiables que los de San-Mateo-Valdehíta (2016), y con el objetivo de ampliar la información que hasta ahora se tiene sobre el conocimiento del aprendiz de L2 de las categorías gramaticales. Convendría estudiar el efecto de actividades que trabajen específicamente la morfología en la retención de las palabras de cada categoría, con más o menos variación morfológica.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al proyecto *Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicon de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera* - INVOLEX (FFI2013-44117-P), del Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, del Ministerio de Economía y Competitividad, su apoyo y parcial financiación para la realización de esta investigación, así como la colaboración de María Antonieta Andión Herrero y María José Labrador Piquer, miembros del Grupo de investigación INVOLEX. También queremos dejar constancia de la colaboración de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid (Jesús Maestro y San Sebastián de los Reyes), la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Popular Miguel Delibes y la Universitat Politècnica de Valencia.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AGUSTÍN LLACH, M. P. (2009). «The effect of reading only, reading and comprehension, and sentence writing in lexical learning in a foreign language: some preliminary results». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 22, 9-33.
- BROWNE, C. (2003). *Vocabulary Acquisition through Reading, Writing and Tasks: A Comparison*. Tesis doctoral, Philadelphia: Temple University.
- COOMBER, J. E., RAMSTAD, D. A. y SHEETS, D. A. R. (1986). «Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods». *Research in the Teaching of English*, 20(3), 281-293.

- HULSTIJN, J. H. (2003). «Incidental and intentional vocabulary learning». En C. Doughty y M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*, pp. 349-381. Malden, MA: Blackwell.
- HULSTIJN, J. H., y LAUFER, B. (2001). «Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition». *Language Learning*, 51(3), 539-558.
- KEATING, G. D. (2008). «Task effectiveness and word learning in a second language: the Involvement Load Hypothesis on trial». *Language Teaching Research*, 12(3), 365-386.
- KIM, Y. (2011). «The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition». *Language Learning*, 61(1), 100-140.
- KONDO, H. (2007). «The effects of semantic elaboration on L2 vocabulary learning». *Research Journal of Jin-Ai University*, 6, 71-78.
- LAUFER, B. (2001). «Reading, word-focused activities and incidental vocabulary acquisition in a second language». *Prospect*, 16(3), 44-54.
- LAUFER, B. (2003). «Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence». *The Canadian Modern Language Review*, 59(4), 567-587.
- MATANZO VICENS, G. (1991). *Vocabulario y enseñanza: Estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños*. Tesis doctoral, San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- MATANZO VICENS, G. (1999). «Incorporación léxica y metodología de enseñanza». En J. A. Samper Padilla y M. Troya Déniz (coords.), *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filología de la América Latina. Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996*, pp. 1623-1628. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- NATION, I. S. P. (2000). «Learning vocabulary in lexical sets: dangers and guidelines». *TESOL Journal*, 9(2), 6-10.
- PICHETTE, F., DE SERRES, L. y LAFONTAINE, M. (2012). «Sentence reading and writing for second language vocabulary acquisition». *Applied Linguistics*, 33, 66-82.
- REYES DÍAZ, M. J. (1995). *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- SAN-MATEO-VALDEHÍTA, A. (2012). *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera: investigación sobre la efectividad de tres tipos de actividades para aprender vocabulario*. Tesis doctoral, Madrid: UNED.
- SAN-MATEO-VALDEHÍTA, A. (2016). «Aprendizaje en L2 de palabras de diferente categoría gramatical: ¿Qué se aprende más rápidamente: el nombre, el adjetivo, el verbo o el adverbio?». *Verba. Anuario galego de filoloxia*, 43, 47-75.
- SAN-MATEO-VALDEHÍTA, A. y CHACÓN-GARCÍA, C. (2019). «Learning word class in a second language through vocabulary learning activities: definition-choosing, gap-filling, and sentence-writing». *Journal of Spanish Language Teaching (JSLT)*, 1-15.
- SCHMITT, N. y ZIMMERMAN, C. B. (2002). «Derivative word forms: What do learners know?». *Tesol Quarterly*, 36(2), 145-171.
- WATTS, M. L. (2008). «Clause type and word saliency in second language incidental vocabulary acquisition». *The Reading Matrix*, 8(1), 1-22.
- WEBB, S. (2005). «Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge». *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 33-52.
- ZYLIK, E. (2009). «Noun, verb, or adjective? L2 learners' sensitivity to cues to word class». *Language awareness*, 18(2), 147-164.
- ZYLIK, E. y AZEVEDO, C. (2009). «Word class distinctions in second language acquisition. An experimental study of L2 Spanish». *Studies in Second Language Acquisition*, 31(1), 1-29.