



Estefanía Luque, Hungría

ESTRATEGIAS DE CONSOLIDACIÓN DEL LÉXICO. IDENTIFICACIÓN Y PATRÓN DE VARIACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO DE JAPÓN

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento léxico, esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa, es un proceso complejo, que abarca aspectos de índole psicolingüística, sociolingüística, lingüística y didáctica. Dicha importancia y complejidad junto con la relevancia de conocer cómo los aprendientes consolidan la adquisición del vocabulario nos sirven para justificar el tema sobre el que versa el presente estudio: las estrategias de aprendizaje del léxico.

El propósito central de este trabajo es indagar en cómo los estudiantes universitarios japoneses afrontan el aprendizaje del léxico del español como lengua meta (en adelante, LM). Por una parte, la intención es identificar las técnicas de estudio del vocabulario que se ponen en práctica para consolidar el aprendizaje de unidades léxicas de las que ya conocen el significado. Por otra parte, se pretende establecer una relación entre tiempo de estudio de la LM y el patrón de variación frecuencial y tipológico en el empleo de las estrategias de consolidación del aprendizaje del léxico (en adelante, ECAL) poniendo énfasis en aquellos procedimientos cuya implementación se vea favorecida por un cierto conocimiento previo de la lengua que se estudia.

En consecuencia, la primera hipótesis de investigación de la que parte este estudio es que se producirá una variación positiva entre el tiempo de estudio del español y la frecuencia de uso de las ECAL. Una segunda hipótesis de investigación es que aquellos estudiantes que tengan un mayor nivel de competencia usarán diferentes procedimientos que los menos experimentados. Esta conjetura indicaría que no se produce

un incremento uniforme de todas las ECAL por igual, sino que el crecimiento se concentraría en algunas técnicas concretas. Esto nos llevaría a observar un modelo de cambio general con determinadas formas de consolidación del léxico que mostrarían escasa variación según el tiempo de estudio. Por el contrario, habría maneras de estudiar poco empleadas por aquellos que llevan poco tiempo aprendiendo el español que mostrarán un aumento significativo para los individuos con más años de estudio, que serviría, en parte, para explicar el aumento de la frecuencia apuntado anteriormente. La tercera y última hipótesis, claramente vinculada con la expuesta anteriormente es que aquellos estudiantes con un nivel más avanzado, en mayor medida, conectarán el nuevo aprendizaje con elementos lingüísticos de la LM adquiridos previamente, es decir, usarán un mayor número de ECAL que requieran un cierto grado de conocimiento del español que les permita o favorezca el acceso a ellas.

Consideramos que los resultados que se obtengan en este trabajo permitirán conocer mejor la forma cómo los aprendientes universitarios japoneses de español consolidan el conocimiento del léxico. Asimismo, dicha información podría ser útil para diseñar herramientas con las que trabajar el componente léxico, atendiendo a las características de los estudiantes y del contexto sociocultural y educativo en el que se desarrolla el aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. APRENDIZAJE DEL LÉXICO

El cambio de paradigma que supuso la aparición de enfoques orientados al uso de la lengua con objetivos comunicativos favoreció que el aprendizaje del vocabulario adquiriera un mayor protagonismo en las aulas de segundas lenguas, dada su importancia en el desarrollo de mencionadas

finalidades. Esta nueva visión se concreta en las numerosas investigaciones que, desde entonces, han sido desarrolladas sobre diversos aspectos relacionados con su adquisición. En este campo de estudio cabría destacar los trabajos de Sinclair, Nattinger, DeCarrico, Lewis y Schmitt, que, según Zimmerman (1997, p. 17), suponen una significativa aportación teórica y pedagógica, así como una muestra de la relevancia que se otorgará desde dicho momento al estudio del léxico.

En relación con el aprendizaje del vocabulario se deben apuntar diversos aspectos que influyen en su aprendizaje. En primer lugar, cuando se

acota qué supone *saber* una palabra, es necesario señalar la variedad de aspectos intrincados de diversa naturaleza –semántica, pragmática, gramatical, fonética y discursiva– que esto implica. En otras palabras, tal y como apunta Nation (2001, p. 27), comporta la asimilación de diversas características de la unidad léxica que se quiere conocer relacionadas con su forma, su significado y su uso. Lo anteriormente mencionado se resume en la tabla 1, acompañado de una serie de preguntas relacionadas con cada uno de los ámbitos mencionados, que pueden facilitar la comprensión sobre la cuestión que nos atañe: qué sabemos cuando sabemos una palabra.

Forma	Hablar	Receptiva	¿Cómo suena la palabra?
		Productiva	¿Cómo se pronuncia la palabra?
	Escribir	Receptiva	¿Qué apariencia tiene la palabra?
		Productiva	¿Cómo se escribe y deletrea la palabra?
	Parte de la palabra	Receptiva	¿Qué partes de la palabra son reconocibles?
		Productiva	¿Qué partes de la palabra son necesarias para expresar su significado?
Significado	Forma y significado	Receptiva	¿Qué significa esta forma de palabra?
		Productiva	¿Qué forma de palabra se puede usar para expresar este significado?
	Concepto y referentes	Receptiva	¿Qué está incluido en este concepto?
		Productiva	¿Qué ítems puede referir el concepto?
	Asociaciones	Receptiva	¿En qué otras palabras nos hacen pensar?
		Productiva	¿Qué otras palabras podemos usar en lugar de esta?

Uso	Funciones gramaticales	Receptiva	¿En qué estructuras aparece la palabra?
		Productiva	¿En qué estructuras podemos usar la palabra?
	Colocaciones	Receptiva	¿Qué palabras o tipos de palabras aparecen con esta palabra?
		Productiva	¿Qué palabras o tipos de palabras debemos usar con esta palabra?
	Restricciones del uso	Receptiva	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia esperamos encontrar esta palabra?
		Productiva	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

Tabla 1. Aspectos relacionados con el conocimiento de una palabra (adaptado de Nation, 2001, p.27)

En segundo lugar, y en relación directa con lo anteriormente señalado, se debe considerar la complejidad del aprendizaje del vocabulario; ya que se deben tener en cuenta factores psicolingüísticos, sociolingüísticos, lingüísticos y didácticos al afrontar su estudio. Se requiere, por tanto, un proceso acumulativo de aprendizaje de los diversos aspectos de la palabra, que, de forma progresiva, permitirá acceder a su conocimiento en un mayor grado de profundidad:

Aprender una palabra es un proceso acumulativo. No podemos esperar que una palabra sea aprendida al encontrarla en una sola ocasión y por eso necesitamos ver cada encuentro con esta como una pequeña contribución al aprendizaje. El aprendizaje de una palabra ocurre en una gama de diferentes condiciones de aprendizaje; [...] esas condiciones deberían involucrar proporciones aproximadamente iguales de los cuatro aspectos: input centrado en el significado, input enfocado en el lenguaje, producción

centrada en el significado y desarrollo de la fluidez (Nation, 2001, p.296)¹

En tercer y último lugar, se considera necesario señalar la importancia del desarrollo de la competencia léxica para la comunicación. Esta competencia posee un carácter transversal y, de una u otra forma, su conocimiento condiciona todas las subcompetencias lingüísticas comunicativas.

Takač (2008, p. 10) señala una serie de factores que influyen en el aprendizaje del léxico: características lingüísticas de los propios ítems léxicos; la naturaleza incremental de la adquisi-

1. Traducción propia. "Learning a word is a cumulative process. We cannot expect a word to be learned in one meeting and so we need to see each meeting as a small contribution to learning. Learning a word occurs across a range of different learning conditions; [...] those conditions should involve roughly equal proportions of the four strands of meaning-focused input, language-focused input, meaning-focused output and fluency development" (Nation, 2001, p. 296).

2. Takač (2008) añadió entre los factores que influyen en el aprendizaje del léxico el papel de memoria. En la presente investigación el papel de la memoria se incluye dentro de las diferencias individuales entre los aprendientes.

ción del vocabulario; la influencia de la primera lengua (o de otras); la exposición a la lengua objeto de aprendizaje, el papel del profesor y las estrategias de enseñanza del vocabulario y la organización del lexicón mental. Entre estos, uno de los aspectos que apunta y consideramos relevante señalar, ya que entronca con el presente trabajo, son las diferencias individuales de los aprendientes, entre las que incluye las estrategias de aprendizaje que estos ponen en práctica, eje central de esta investigación.

En definitiva, el aprendizaje del léxico es un proceso lento y complejo en el que intervienen aspectos psicolingüísticos, sociolingüísticos, lingüísticos y didácticos y que tiene un papel clave en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los aprendientes. Entre otros factores, las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes es uno de los aspectos que parece también influir en el proceso.

2.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El enfoque comunicativo y los nuevos parámetros procedentes de la psicología cognitiva colocaron al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde este debía tener un papel activo. Surge la necesidad de entender los procesos que ponen en práctica los aprendientes para la adquisición de una segunda lengua y, entre estos, uno de los aspectos que mayor literatura científica ha generado hasta la actualidad es el que aborda las estrategias de aprendizaje (p. e., Bialystok, 1981; Chamot, 1987; Cohen, 1987; Naiman *et al.*, 1978; O'Malley *et al.*, 1985; Oxford, 1990, 1996; Oxford y Nyikos, 1989; Oxford y Green, 1995; Rubin, 1975, 1981, entre otros).

Durante las últimas décadas, la investigación de estrategias de aprendizaje de idiomas ha aumentado junto con la investigación general en adquisición de segundas lenguas. El cambio del interés de la investigación desde los profesores y las estrategias de aprendizaje a los aprendientes y las estrategias de aprendizaje ha sido vital para investigar desde diferentes perspectivas cómo los estudiantes abordan la

lengua objeto (Nakamura, 2003, p. 9). Desde los primeros trabajos hasta otros más recientes dentro de esta área de investigación (Rubin, 1975; Chamot, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Ellis, 1994; Takač, 2008; entre otros) se buscó delimitar conceptualmente qué son las estrategias de aprendizaje en lo referido al aprendizaje de segundas lenguas. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002, p. 10) se refiere a ellas como “cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse”.

Desde una perspectiva histórica, los primeros estudios en el área de las estrategias de aprendizaje (Rubin, 1975; O'Malley y Chamot, 1985; Oxford, 1990; entre otros) las trataban desde un enfoque global. Se elaboraron taxonomías de procedimientos que referían emplear los estudiantes. Basándose en la división propuesta por Rubin (1981), Oxford (1990) elabora el *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), que será un instrumento utilizado en numerosas investigaciones ulteriores y base de posteriores categorizaciones³. Sobre su estructura, esta dividía las estrategias entre directas e indirectas; y, en una segunda fase, las subdividía en 6 categorías: estrategias de memorización, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales. En estos estudios iniciales de carácter general se constató que los procedimientos que los estudiantes empleaban para el aprendizaje del léxico eran de los más frecuentes.

Con diferencia, la mayoría de las estrategias fueron reportadas para el aprendizaje del vocabulario, prácticamente el doble que para otras actividades como pueden ser hacer una presentación oral y realizar inferencias para la comprensión auditiva y considerablemente más que para la comunicación operacional y

3. La categorización que hace Oxford (1990) es especialmente relevante para la presente investigación, ya que servirá de base para la taxonomía de estrategias de aprendizaje del léxico de Schmitt (1997), que será uno de los instrumentos de recogida de datos de esta investigación.

el análisis en comprensión auditiva (O'Malley y Chamot, 1985, p. 40)⁴.

Las primeras investigaciones que se centran en las estrategias de aprendizaje del vocabulario aparecen en los años 80 y, en un primer momento, tenían como finalidad identificar cómo aprendían el léxico los estudiantes que obtenían mejores resultados o analizar qué diferencias había entre estos y los que no tenían éxito en su aprendizaje. Se considera que la primera investigación que aborda la cuestión es de Ahmed (1989), que creía que los estudiantes con mejores resultados utilizaban mayor número y variedad de estrategias que aquellos que no obtenían buenos resultados.

Posteriormente, otros autores (Wenden, 1991; Stoffer, 1995; Lawson y Hobgen, 1995; Cohen, 1998; Gu y Johnson, 1996; Schmitt, 1997; Kojic Sabo y Lightbown, 1999; Nation 2001; Nakamura, 2002; Fan, 2003; Maeda, Tagashira y Miura, 2003; Catalán, 2003; Ching-Yi, 2008; Mizumoto, 2010, entre otros) realizan estudios sobre las formas de estudio del léxico que, junto con otros trabajos, fueron definiendo los fundamentos conceptuales y metodológicos de esta área de investigación, que son la base en la que se asienta el presente estudio. Estas han permitido elaborar diversos inventarios de técnicas de aprendizaje del léxico y en diversos trabajos se ha relacionado su empleo con diferentes variables como son la competencia lingüística de los estudiantes, la motivación, la edad, el género, el contexto socioeducativo, las circunstancias generales de aprendizaje (L1 o L2/L3) o los estilos de aprendizaje.

Entre las mencionadas investigaciones (Schmitt, 1997; Nation, 2001; Nakamura, 2002; Catalán, 2003; Ching-Yi 2008; Mizumoto 2010, entre otros) una dicotomía frecuentemente empleada se da entre las estrategias que se usan con la finalidad de descubrir el significado de unida-

des léxicas desconocidas y aquellas tienen como finalidad consolidar el vocabulario ya conocido. Estos últimos procedimientos que buscan afianzar el conocimiento léxico son el tema central sobre el que trata la presente investigación.

Conceptualmente, siguiendo las definiciones anteriormente mencionadas, podríamos decir que las estrategias de consolidación léxica son planes de acción que se concretan en procedimientos y técnicas que pone en práctica el aprendiente de forma consciente o inconsciente, según la instrucción recibida y su propia experiencia como estudiante, con el objetivo de consolidar y expandir el conocimiento de una unidad léxica con la que ha tenido un cierto contacto previo.

Para la presente investigación son especialmente relevantes aquellos estudios (Ahmed, 1989; Lawson y Hogben, 1995; Schmitt, 1997; Kojic-Sabo y Lightbown, 1999; Nakamura, 2002; Fan, 2003; Maeda *et al.*, 2003; Ching-Yi, 2008) que identifican las ECAL más frecuentemente empleadas y vinculan su uso con el nivel de competencia lingüística y el contexto socioeducativo. Mencionados trabajos conforman la base en la que se fundamenta la presente investigación tanto en lo referente a la identificación de ECAL como en lo relativo al análisis de su evolución a medida que avanza el proceso de aprendizaje en la LM y muestran una serie de hallazgos significativos que se resumen a continuación:

- a. Hay determinados factores individuales que influyen en la elección de las ECAL. Son numerosos los trabajos (Schmitt, 1997; Kojic-Sabo y Lightbown, 1999; Nakamura, 2002, Catalán 2003) en los que se sostiene la existencia de una influencia directa entre ciertas características personales de los aprendientes (género, motivación, edad) en la elección de determinados procedimientos de estudio.
- b. Hay una influencia del contexto sociocultural en la elección de las ECAL. Ciertos estudios (Kojic-Sabo y Lightbown, 1999; Nakamura, 2002) muestran en sus conclusiones que la elección de las estrategias variaría según el entorno cultural y educativo.

4. Traducción propia: "By far the most strategies were reported for vocabulary learning, virtually twice as many as for other activities such as making an oral presentation and drawing inferences for listening, and substantially more than for operational communication and analysis in listening comprehension" (O'Malley y Chamot, 1985, p. 40).

- c. Existe una evolución en los procedimientos a medida que el aprendiente incrementa sus capacidades lingüísticas en el uso de la lengua meta. Tales divergencias se pueden clasificar según criterios de frecuencia, variedad y elaboración de las estrategias empleadas. Por una parte, estudios previos (Kojic-Sabo y Lightbown, 1999; Nakamura, 2002; Maeda *et al.*, 2003; Fan, 2013) muestran que una mayor competencia lingüística conlleva un empleo más frecuente de las ECAL. Por otra parte, en otros trabajos anteriores (Gu y Johnson, 1996; Kojic-Sabo y Lightbown, 1999; Fan, 2013) se observa una evolución tipológica en la que los aprendientes más experimentados usan procedimientos de estudio que no son empleados por aquellos más noveles.
- d. En cuanto a la identificación de las ECAL, la mayoría de investigaciones (Schmitt, 1997; Nakamura, 2002; Fan, 2003; Ching-Yi, 2008; Mizumoto, 2010; entre otras) constatan que los procedimientos que conllevan una cierta repetición ya sea mental, oral o escrita son las más frecuentemente empleadas, por encima de aquellas que emplean asociaciones.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

En este apartado, en primer lugar, se describirá la metodología empleada en la investigación, justificando el tipo de estudio que se llevará a cabo y detallando la población y muestreo que se emplea, así como las herramientas de recogida de datos y análisis de estos. Por último, se presentarán los resultados señalando los hallazgos más significativos.

3.1. MÉTODO

Para observar el uso de las ECAL y cómo su empleo va variando a medida que se progresa en el aprendizaje del español como LM, se realizará una investigación mixta (cualitativa y cuantitativa) descriptiva correlacional entre las variables de investigación. Se justifica el uso de este tipo de diseño de estudio por la complejidad que subyace al proceso de adquisición del léxico y a que

las estrategias que los estudiantes emplean para dicho fin, en muchos casos, son procedimientos mentales no observables.

En los métodos mixtos existen diferentes posibilidades combinatorias de las fases cualitativa y cuantitativa. Entre estas, la que se implementará en la presente investigación es de tipo QUAN-qual. En primer lugar, se llevará a cabo la fase cuantitativa mediante un cuestionario y después de analizar los datos obtenidos se realizará la parte cualitativa del estudio a través de una serie de actividades de introspección seguidas de una entrevista. Como apunta Dörnyei (2007, p. 45) “Podemos obtener una mejor comprensión de un fenómeno complejo relacionando las tendencias numéricas de los datos cuantitativos con detalles específicos de los datos cualitativos. Las palabras pueden ser usadas para añadir significado los números y estos pueden ser empleados para dar precisión a las palabras”⁵.

3.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y DE LOS PARTICIPANTES

La población objeto del estudio estará compuesta por estudiantes universitarios japoneses de español. Los informantes se organizarán en tres grupos según su experiencia de estudio del español como LM (grupo 1: menos de un año; grupo 2: entre 1 y 2 años; grupo 3: más de dos años).

Al tratarse de una investigación mixta, se realizará un muestreo para la investigación cuantitativa y otro para la cualitativa. En el caso de la primera, será de tipo no probabilístico de conveniencia (*opportunity sampling*). El tamaño de la muestra de la fase cuantitativa del estudio será de 90 informantes, 30 para cada uno de los grupos en los que se divide la investigación. En la parte cualitativa del estudio se empleará un tipo de muestreo no probabilístico homogéneo y su tamaño será de 15 informantes, 5 para cada uno de los grupos en los que se organiza el presente trabajo (Véase tabla 2).

5. Traducción propia: “We can gain a better understanding of a complex phenomenon by converging numeric trends from quantitative data and specific details from qualitative data. Words can be used to add meaning to numbers and numbers can be used to add precision to words” Dörnyei (2007, p. 45).

	Tipo de muestreo	Informantes
Fase cuantitativa	No probabilístico de conveniencia (<i>opportunity sampling</i>)	90 informantes, 30 para cada uno de los grupos de investigación.
Fase cualitativa	No probabilístico homogéneo	15 informantes, 5 para cada uno de los grupos de investigación.

Tabla 2. Tipo y tamaño de la muestra de investigación.

3.3. INSTRUMENTOS

Para el presente trabajo la variable independiente será el tiempo que llevan los informantes estudiando español. Mientras que las dependientes comprenderán el tipo y número de ECAL que utilizan los informantes tanto para consolidar el aprendizaje de una unidad léxica ya conocida.

Los instrumentos de recogida de datos que se usarán en la investigación serán, para la parte cuantitativa de la investigación, el cuestionario

de ECAL, *Vocabulary Learning Strategies* (en adelante VLS), versión 3, de Schmitt (1997) traducido al japonés. Este se ha adaptado al contexto de estudio, teniendo en cuenta la L1 de los informantes, por ejemplo, se ha añadido “traducción al japonés” o se han adaptado algunos ejemplos. La estructura del VSL comprende 47 tipos de procedimientos de consolidación organizadas en ECAL sociales, cognitivas, de memorización y metacognitivas.

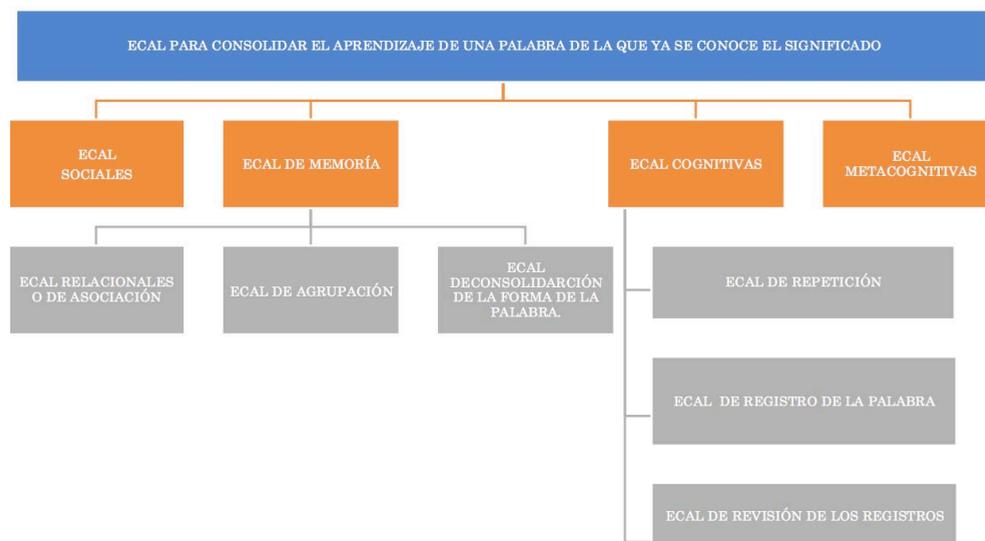


Figura 1. Organización de categorías de ECAL para el aprendizaje de una palabra conocida recogidas en el VSL.

Para la fase cualitativa se empleará una actividad de introspección (con cuatro tareas) y posteriormente una entrevista semiestructurada a cinco informantes de cada grupo de investigación que previamente hayan tomado parte en el estudio cuantitativo.

Sobre los instrumentos de análisis realizaremos un *Multiple level analysis*, en el que la información obtenida en la fase cualitativa nos servirá para consolidar y profundizar en los datos cuantitativos obtenidos en los cuestionarios sobre el uso de las ECAL.

3.4. PROCEDIMIENTO

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo entre los meses de enero y abril de 2017 entre estudiantes de las universidades: Sophia University, Aoyama Gakuin University, Yokohama City University, Tokyo University of Foreign Studies y Tsuru Bunka University. Entre los participantes de la investigación hay 67 mujeres y 23 hombres, con edades comprendidas entre los 18 y 25 años. Esta heterogeneidad en el origen de las fuentes para la recolección de la información primaria tiene como finalidad atenuar los rasgos propios de informantes de una determinada universidad y nos permitirá acceder a un conocimiento más general del fenómeno que se pretende investigar.

3.5. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente apartado en primer lugar se presentarán los resultados generales del estudio que nos permitirán observar que procedimientos de consolidación del léxico son los empleados más frecuentemente entre estudiantes universitarios en Japón. Posteriormente se mostrarán las diferencias entre las técnicas empleadas por los diferentes grupos de investigación que nos servirán de base para establecer un patrón de variación en los relativo a su uso. El esquema que se seguirá será, en primer lugar, mostrar los datos numéricos de la fase cuantitativa para después consolidarlos o matizarlos con los de naturaleza cualitativa que han sido aportados por la observación de las tareas de introspección y las entrevistas.

Al buscar identificar las ECAL más habituales, la observación de los datos desde una perspectiva general nos muestra que las empleadas con mayor frecuencia por parte de los informantes son aquellas que implican alguna forma de repetición ya sea de tipo mental, verbal o escrita junto con aquellos procedimientos que buscan fijar correctamente en la mente el aspecto sonoro y escrito de la unidad léxica objeto de estudio.

	ECAL de repetición	ECAL centradas en la forma	ECAL de revisión	ECAL de registro	ECAL metacognitivas	ECAL de asociación	ECAL sociales	ECAL de agrupación
GRUPO 1	60%	40%	35%	39%	30%	32%	21%	18%
GRUPO 2	71%	55%	49%	49%	45%	41%	27%	26%
GRUPO 3	70%	68%	59%	50%	56%	56%	56%	44%
TOTAL	67%	52%	50%	46%	44%	43%	34%	29%

Tabla 3. *Categorías de ECAL para la consolidación empleadas por cada grupo de investigación según su porcentaje de uso.*

Como se ha apuntado anteriormente, los datos cuantitativos muestran que las ECAL que buscan fijar el aprendizaje del vocabulario mediante algún tipo de repetición son las más empleadas en total (67%) siendo su uso mayoritario para todos los grupos de investigación. En cuanto a su tipología, de entre los diferentes tipos de ECAL de repetición, la mental es la que ha sido referida como más habitual (72%), seguida de la escrita (66%) y la verbal (63%).

La fase cualitativa apoya los datos cuantitativos aportando numerosos ejemplos de la importancia de la repetición como procedimiento de estudio. Su utilización se extiende a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y encontramos muestras de su empleo en todos los grupos de investigación. Así *Az.1⁶* expresa que “la repito muchas veces para estudiarla”, mientras que otros informantes indican el tipo de técnica iterativa que emplean, ejemplo de ellos son *Ko.2* “la miro muchas veces y la repito mentalmente” o *To.3* que manifiesta que “la escribo varias veces para memorizar las palabras”.

El estudio detallado de la forma de la unidad léxica con el objetivo de fijar correctamente su aspecto ortográfico o sonoro es otra categoría de ECAL que manifiestan usar habitualmente los participantes en la investigación (52%). Entre las técnicas concretas que conforman mencionado grupo encontramos como más habituales “pronunciar en voz alta cuando se estudia” (75%), “estudiar la ortografía de la palabra, letra a letra” (71%), “estudio el sonido cuidadosamente, sílaba a sílaba” (63%) e “imaginar la forma de la palabra” (63%).

Las numerosas referencias a procedimientos de este tipo que se expresan en la fase cualitativa corroboran los datos cuantitativos y nos permiten afirmar su importancia entre los estudiantes japoneses de español. En este sentido es ilustrativa la forma de consolidar el léxico aprendido que indica *Mo.1* “por ejemplo para aprender la palabra ‘norte’ digo ‘n’ ‘o’ ‘r’ ‘t’ ‘e’ y ‘norte’ y de esta manera consolido (su aprendizaje) en la

mente” de la misma manera *Ri.2* apunta “la digo en voz alta cuando la escribo”, marcando la importancia de la pronunciación en voz alta para su fijación en la mente.

A pesar de que los datos cuantitativos muestran que las formas de estudiar vocabulario que implican algún tipo de relación no son reportadas como categoría habitual (43%), se debe advertir que dicha tipología está compuesta por muchas ECAL, observándose en alguna de ellas porcentajes de frecuencia de uso elevados. Entre estas consideramos significativo el empleo de una L2 intermedia a la que pueden recurrir los informantes como procedimiento de consolidación, siendo la utilización de cognados del inglés (64%) una técnica de aprendizaje común. Mencionado resultado se respalda en las informaciones recogidas en la fase cualitativa, siendo ilustrativos los comentarios de *Ri.2* “uso (la similitud) ente español e inglés” o *Hi.2* “la asocio con palabras en inglés”.

Otros procedimientos asociativos para el estudio de vocabulario que muestran un empleo frecuente son “aprender las palabras de una frase idiomática juntas” (61%), que, juntamente con algunas ECAL que implican establecer relaciones semánticas como son “asocio la palabra con sus palabras relacionadas” o las conexiones con sinónimos o antónimos presentan unos valores totales de uso superiores al 50%, siendo especialmente relevantes entre los informantes del grupo 3.

Las estrategias revisión se nos revelan como la tercera categoría de procedimientos más empleada. Dentro de esta “revisión de vocabulario que acompaña al libro de texto” (58%), “revisar listas de palabras” (54%) y “revisar la libreta de vocabulario” (52%) son las que presentan unos valores más elevados.

Las ECAL de registro del vocabulario muestran una frecuencia de uso como categoría del 46%. La toma de notas de palabra en la clase (76%) es la más habitual, resultado que encuentra su explicación en el contexto universitario en el que se realiza el estudio. También se observa como relativamente usual la elaboración de una libreta de vocabulario (55%) o de listas de

6. Los datos cualitativos se presentan en el siguiente trabajo con las iniciales del nombre de los informantes junto con el número que indica el grupo de investigación al que pertenece.

palabras (55%). Los datos cualitativos obtenidos en las actividades de introspección revelan que la forma más comúnmente empleada es la anotación del léxico junto con su equivalente en la L1, en este sentido *Ay.1* afirma “escribo las palabras junto con su significado”, en el mismo sentido *Cb.3* manifiesta “primero yo voy a buscar la palabra en el libro (diccionario) y voy a escribir la idioma español y japonés”.

La categoría de ECAL metacognitivas tiene una frecuencia media de uso del 44%, y entre ellas, la más utilizada es “continuar estudiando la palabra durante un tiempo” (61%). A pesar de no presentar unos porcentajes de uso elevados cuantitativamente, en las entrevistas han sido frecuentes las referencias a procedimientos que se recogen en esta categoría y nos podría indicar que son formas de estudio con una relativamente alta aceptación por parte de los participantes en la investigación. Ilustrativas de ello son las referencias de *Ko.2* “cada día memorizaría 5 y el día siguiente volvería a memorizar estas más cinco más ... repetiría esto algunas veces”; *Dy.2* “escribo la palabra en un papel pequeño para llevar y poder tenerlo a mano para estudiarlo cuando quiera” y *Ay.2* “la escribo, me hago pruebas y lo repito”.

Los resultados de la presente investigación revelan que las técnicas que suponen algún tipo de agrupación son, en general, las menos utilizadas por los estudiantes universitarios japoneses de español (29%). En este estudio, los tres ítems que contenían estas ECAL se han situado, independientemente de la variable “tiempo de estudio”, entre los de menor porcentaje de uso.

Otro aspecto que se recoge en la fase cualitativa de la investigación y merece ser destacado es la aparición de numerosos ejemplos de un empleo combinado de ECAL por parte de los informantes de la fase cualitativa de la investigación, los cuales muestran preferencia por procedimientos complejos que involucran más de una técnica de estudio simultáneamente. Ejemplo de ello es *Mo.1* “primero las palabras que no conozco las escribo y debajo escribo el significado en japonés de esta palabra, después, mientras la digo en voz alta la escribo”.

Presentados los resultados desde una perspectiva general y con el objetivo de conocer el patrón de variación en el uso de las ECAL se mostrarán las diferencias intergrupales tanto en la frecuencia de empleo como en la tipología de procedimientos empleados.

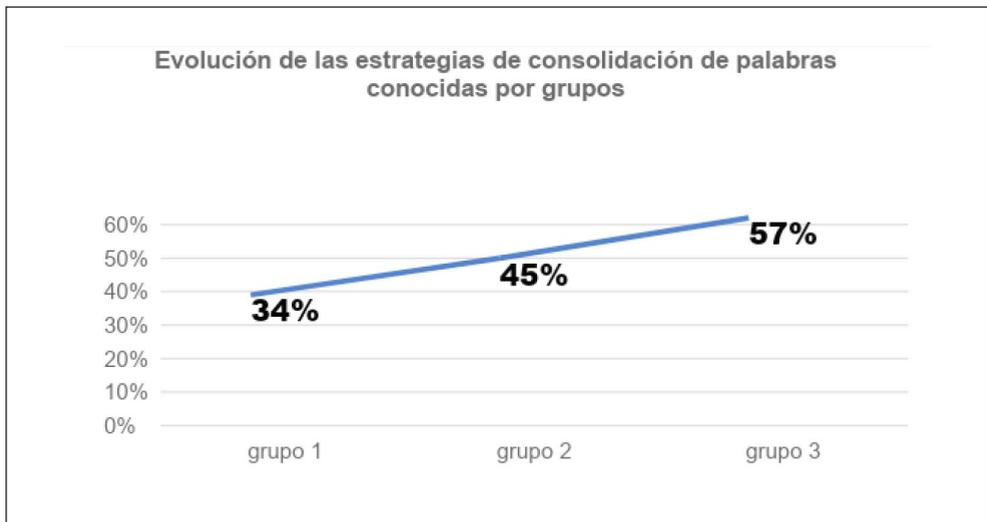


Figura 2. Evolución de la frecuencia de uso de las ECAL para la consolidación de palabras conocidas por grupos.

Como muestran los datos que se reflejan en la figura anterior en lo referente a la variación frecuencial en el uso de las ECAL en relación con el tiempo de estudio de la LM, se observa una correlación significativa entre las variables que corrobora el vínculo entre experiencia de estudio y aumento en la frecuencia del empleo de técnicas y procedimientos de consolidación.

centradas en la adquisición de la forma. Los datos muestran que la variación frecuencial en el uso de las ECAL no se da por un aumento homogéneo de todas ellas, sino que, determinados procedimientos de consolidación prácticamente no son empleados en estadios iniciales y, de forma progresiva, se van incorporando al elenco de técnicas de estudio disponibles, sien-

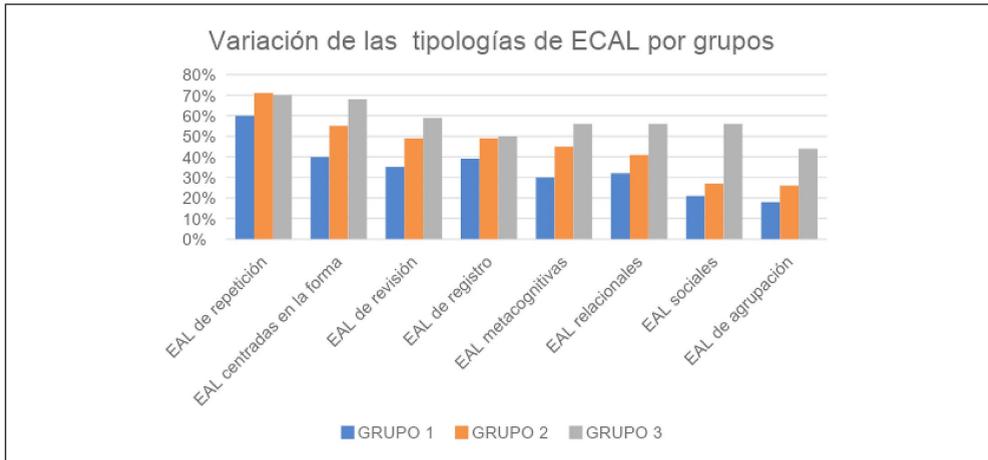


Figura 3. Evolución del porcentaje de frecuencia de uso de los subtipos de estrategias para la consolidación de palabras conocidas según el grupo.

En la figura anterior se observa que los informantes del grupo 3 emplean de forma más habitual las ECAL en casi todas las categorías, pero las diferencias se acentúan en aquellas de tipo social, metacognitivas, relacionales y aquellas

do relativamente habituales entre los aprendientes experimentados. Estos resultados nos permiten afirmar que existe una evolución tipológica de las ECAL a medida que los estudiantes avanzan en su proceso de aprendizaje.

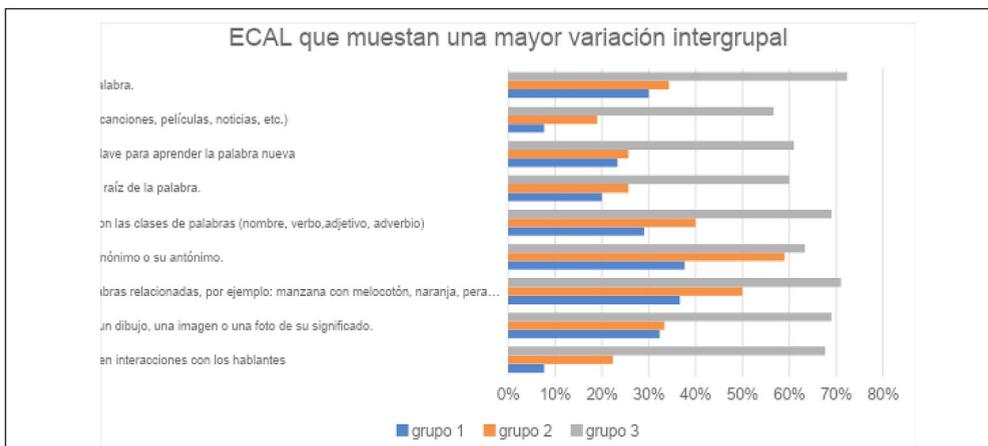


Figura 4. ECAL con mayor variación intergrupala.

Observamos patrones de variación acentuados en ciertas categorías, como es el caso de las ECAL sociales, en las que esta divergencia se explica, prácticamente en su totalidad, en el incremento significativo de uno de los ítems que la componen, véase “el uso de la nueva palabra en interacciones con hablantes”. Los informantes con mayor tiempo de estudio manifiestan utilizar dicho procedimiento con una frecuencia cercana al 70%, mientras que su incidencia entre los estudiantes con menor experiencia es claramente inferior (el grupo 1 es del 8% y el en grupo 2 está en torno al 20%). Los datos cualitativos afianzan estos datos y en la actual investigación son numerosos los ejemplos que en este sentido manifiestan los participantes más experimentados, como *K03* “también intento usar las palabras con mis amigos españoles o que hablan español”, *T03* apunta “en mi vida yo uso las palabras para hablar con mis amigos”.

De la misma manera, entre los procedimientos metacognitivos, únicamente se observa una variación mencionable en una de las entradas que componen la categoría relacionada con el uso de materiales reales y grabaciones en español, que también encuentra apoyo en la fase cualitativa. En esta línea, *T03* afirma “cuando hablo con mi amigo de Chile yo escribo por ejemplo por Facebook yo uso esta palabra para memorizar” o *Ch13* “escucho música en español”.

La categoría que concentra mayor cantidad de estrategias que muestran una variación significativa es aquella en el que se emplea algún tipo de asociación como forma de fijación del aprendizaje en la mente. Algunas de las formas de aprendizaje que se incluyen en este repertorio y presentan mayor variación requieren un cierto conocimiento gramatical o léxico de la LM que facilita su implementación. Entre estas encontramos asociar la unidad léxica con sinónimos o antónimos, que muestra un relevante aumento entre los informantes del grupo 2 para mantenerse entre los participantes del grupo 3.

También la asociación con imágenes se nos revela como un procedimiento en el que se observa un significativo aumento de uso entre los informantes más experimentados, corroborado por las manifestaciones obtenidas en la investigación cualitativa, a modo de ejemplo *K03* señala la importancia que para ella tiene dicha técnica de adquisición “si tengo tiempo voy a ver en *Google Images* para las fotos, pero si estoy fuera de mi casa primero voy a apuntar en mi móvil la palabra y voy a mirar las imágenes”.

Asimismo, consideramos relevante la escasa variabilidad intergrupala que muestran todas las ECAL de repetición. Su utilización se da desde los estadios iniciales del proceso adquisitivo y continúa en el tiempo, manifestándose como importante también para los informantes más capacitados. Sin embargo, se considera necesario señalar que, a medida que el informante avanza en su proceso de aprendizaje, a pesar de que estas técnicas todavía parecen ser empleadas de forma habitual, pierden peso relativo respecto al uso de otras ECAL.

Con la finalidad de saber hasta qué punto en conocimiento previo de la LM es un factor determinante en la variación tipológica de las ECAL y para comprobar el nivel de asociación entre la variable “tiempo de estudio” (en meses) y número de estrategias usadas, hemos planteado la pregunta siguiente: ¿Existe relación entre el tiempo que estudian español y el número de estrategias utilizadas que requieren conocimientos de la LM?⁷

7. En el estudio se dividen las ECAL entre aquellas que requieren el uso de LM para su implementación y aquellas que no lo necesitan.

Correlaciones				
			Tiempo	Número estrategias con LM
Rho de Spearman	Tiempo	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 . 90	,651** . 90
	Número estrategias con LO	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,651** ,000 90	1,000 . 90
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

Tabla 4. *Correlación entre estrategias que implican conocimiento de la LM y tiempo de estudio del español como LM.*

Los resultados presentados en la figura anterior muestran un coeficiente de correlación moderada-alta (0.65) y significativa ($p=0.00$). Estos datos nos permiten rechazar la hipótesis nula y afirmar que hay relación entre el tiempo de estudio del español y el uso de estrategias de aprendizaje que requieren conocimiento de este.

En resumen, la variación frecuencial de uso de las ECAL no se produce por un aumento regular de las que se emplean en las fases iniciales, sino que se debe a la incorporación de procedimientos a lo largo del proceso de aprendizaje. Aquellas que presentan un patrón de cambio más significativo se concentran principalmente en la categoría de procedimientos de memoria, pudiéndose concretar que el nivel de conocimiento de la LM es un factor esencial para explicar la variabilidad, ya que da acceso a determinadas estrategias vetadas para los estudiantes menos competentes.

4. DISCUSIÓN

En el presente apartado se confrontarán los resultados presentados con los hallazgos obteni-

dos en los estudios previos, refutando o corroborando las conclusiones en ellos obtenidos. En primer lugar, se contrastará la identificación de las ECAL según la frecuencia de uso, para, posteriormente, hacerlo con el patrón de variación tanto frecuencial como tipológico.

En la identificación de los procedimientos de consolidación del léxico, coincidiendo con los hallazgos de los estudios previos (Lawson y Hogben, 1995; Schmitt, 1997; Nakamura, 2002; Ching-Yi 2008; Mizumoto, 2010), las ECAL que implican algún tipo de repetición –ya sea mental, verbal o escrita– han sido las formas de estudio que más frecuentemente han manifestado usar los informantes de la presente investigación. Entre estas, la mental es la que ha sido referida como más habitual, seguida de la escrita y la verbal. Esta pauta también es obtenida por Fan (2013), mientras que en otros trabajos se observan otras más habituales (Schmitt, 1997; Ching-Yi, 2008) como la escrita.

El factor sociocultural y educativo se nos presenta como aspecto esencial para entender la importancia de las ECAL de repetición en el contexto en el que se desarrolla el estudio.

Independientemente del contexto sociocultural, las formas de repetición para interiorizar el léxico se hallan entre las más empleadas. Sin embargo, debe señalarse que, en países de raíz cultural confuciana, parece haber una mayor aceptación de este tipo de procedimientos que en otras realidades sociales. Rholen y Letendre (1996, p. 373), afirman sobre los procedimientos de memorización basados en la iteración que tienen un papel fundamental en la educación en Japón: “En todas las situaciones de aprendizaje que revisamos, se percibe un énfasis constante en el dominio de los fundamentos básicos a través de la repetición”. Sobre este aspecto, Nakamura (2003, p. 154), profundizando en el aspecto de la adquisición del vocabulario, apunta que “Se supone que los estudiantes japoneses de EFL dependen en gran medida de varios tipos de estrategias de repetición en el aprendizaje del vocabulario L2”, argumentando el alcance de esta vía de adquisición del léxico. Los hallazgos del presente trabajo, tanto cuantitativos como cualitativos, corroboran el peso de estos procesos para adquirir el léxico en el medio cultural donde se ha llevado a cabo.

La fijación mental del aspecto sonoro de la unidad léxica objeto de aprendizaje se nos ha mostrado como el objetivo en el que los estudiantes centran más esfuerzos dentro de las ECAL de esta tipología. Para la mencionada finalidad, los participantes en la presente investigación han manifestado usar frecuentemente la pronunciación en voz alta de la palabra cuando se aprende y el estudio cuidadoso de su sonido. Asimismo, la consolidación de la forma ortográfica en la mente es el otro gran objetivo dentro de esta categoría que, según los datos han indicado, requiere la atención de los estudiantes. Para dicha meta los participantes en la investigación han manifestado que “estudiar la ortografía detalladamente, letra a letra” es el procedimiento que ponen en práctica de forma más habitual, junto con imaginar mentalmente la forma de la palabra. Estos resultados ratifican las conclusiones de estudios previos (Schmitt, 1997) en los que se señala que una de las finalidades para las que los estudiantes dedican mayores

esfuerzos es la consolidación de la forma tanto sonora como ortográfica.

La importancia de las EACL centradas en la adquisición de la forma, hallada en el actual trabajo, se conecta con Nakamura (2003, p. 180), que la relacionaba con el aprendizaje de los ideogramas japoneses, apuntando que imaginar mentalmente el aspecto de la palabra “podría guardar relación con el hecho de que las imágenes visuales de las formas escritas tienen que ser memorizadas frecuentemente en el aprendizaje del kanji en japonés, lo que parece sugerir una transferencia de estrategias basadas en L1 al aprendizaje del vocabulario L2”. Este traslado de técnicas en el estudio de su L1, donde se usa la memorización de manera frecuente para recordar la escritura de dicha L1, en la presente investigación solo se corrobora parcialmente, ya que el mencionado método no tiene mucha popularidad entre los estudiantes de niveles inferiores, aumentando significativamente en los superiores.

En conclusión, al identificar las ECAL se observa que aquellas que implican repetición son las más utilizadas, se empiezan a usar ya desde estadios iniciales del aprendizaje, manteniéndose en el tiempo, y siendo entre estas la de tipo mental la más habitual. De igual manera, estudiar cuidadosamente la forma de escritura de la palabra y su pronunciación son maneras de estudio que revelan la importancia que tiene la fijación de su aspecto en la mente entre los universitarios japoneses. Tanto el uso de procedimientos iterativos como una cuidadosa atención al aspecto de la unidad léxica parecen estar influidos por el contexto socioeducativo en el que se desarrolla la investigación.

Al observar el patrón de variación frecuencial, los resultados del presente estudio corroboran los hallazgos de estudios previos (Ahmed, 1989; Schmitt, 1999; Kojic-Sabo y Lightbown, 1999; Nakamura, 2002; Fan, 2003; Maeda *et al.*, 2003) que presentan unanimidad al señalar una correlación positiva entre el tiempo de estudio y la cantidad de ECAL empleadas.

El ya mencionado incremento de la frecuencia de uso de las ECAL no presenta un patrón de

variación uniforme para todas ellas, en otras palabras, hay determinadas formas de aprendizaje que, prácticamente, no son empleadas por aquellos estudiantes con menor tiempo de estudio, pero que de forma progresiva se van incorporando al elenco de procedimientos disponible, siendo usadas de forma relativamente habitual por parte de aprendientes experimentados. Este aumento no regular nos permite afirmar que existe una evolución tipológica que respalda la literatura existente (Gu y Johnson, 1996; Kojic-Sabo y Lightbown, 1999; Nakamura, 2002; Fan, 2013), donde se apunta a un modelo de cambio en el que progresivamente los estudiantes irán incorporando nuevos procedimientos de estudio a medida que aumenta su experiencia de aprendizaje y su nivel de competencia.

Asimismo, se constata que determinados procedimientos se mantienen a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, siendo las ECAL de repetición ejemplo de ello. Fan (2013) concluye que, en las primeras fases del aprendizaje y para aquellos estudiantes con menor nivel de competencia lingüística, hay una mayor dependencia de la repetición como técnica de estudio que entre los más experimentados. Ciertamente, su utilización se da desde los estadios iniciales del proceso adquisitivo de una segunda lengua y continúa en el tiempo, manifestándose como importante también para los informantes más capacitados. Sin embargo, se considera necesario señalar que, a medida que el estudiante aumenta su experiencia, a pesar de que estas técnicas todavía parecen ser empleadas de forma habitual, pierden peso relativo respecto al uso de otras estrategias. En los datos cualitativos de la entrevista es donde más claramente se aprecia este fenómeno que respalda las conclusiones de mencionada autora.

Al observar en qué estadio dentro del proceso de aprendizaje se produce el mencionado incremento, consideramos significativo el limitado rango de variación tipológica observado entre los dos grupos de investigación con menor tiempo de estudio. Esta constatación nos invita a pensar que los cambios en el tipo de estrategia se dan, mayoritariamente, en fases avanzadas de

la adquisición de la lengua con un nivel elevado de competencia lingüística en la LM.

Los datos han mostrado que la variabilidad en las ECAL se concentra en la categoría de memorización y, en menor medida, en las sociales y metacognitivas. Entre las primeras, el patrón de variación más relevante se halla entre las técnicas que usan algún tipo de asociación como forma de fijación del aprendizaje en la mente, hecho que corroboran los resultados de estudios previos (Kojic-Sabo, 1999; Schmitt, 1997; Nakamura, 2002), que apuntan que las estrategias que implican asociación se sirven de procesos cognitivos más elaborados. En la presente investigación, las formas pertenecientes a esta subcategoría que han presentado un mayor incremento entre los estudiantes más experimentados son, por una parte, las que usan imaginiería, es decir, tratan de conectar la palabra con una imagen para estudiarla o formarse una imagen de ella; y, por otra parte, aquellas que requieren un cierto conocimiento del español para ser implementadas, véase asociar la unidad léxica con sinónimos o antónimos, con otras de la misma clase gramatical, o parafrasear, conectando la palabra con la expresión de su significado.

En resumen, la variación frecuencial de uso de las ECAL no se produce por un aumento regular de las que se emplean en las fases iniciales, sino que se debe a la incorporación de procedimientos a lo largo del proceso de aprendizaje. Aquellas que presentan un patrón de cambio más significativo se concentran principalmente en la categoría de procedimientos de memoria, pudiéndose concretar que el nivel de conocimiento de la LM es un factor esencial para explicar la variabilidad, ya que da acceso a determinadas estrategias vetadas para los estudiantes menos competentes, entre estas, las que implican asociación son las más numerosas.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, al analizar las formas de aprendizaje para consolidar el vocabulario que ya se conoce se observa que las ECAL que implican repetición son las más utilizadas. Se empiezan

a usar ya desde estadios iniciales del proceso de aprendizaje su implementación se mantiene en el tiempo, siendo la de tipo mental la más habitual. De igual manera, estudiar cuidadosamente la forma de escritura de la palabra y su pronunciación son maneras de estudio que revelan la importancia que tiene la fijación de su aspecto en la mente entre los universitarios japoneses. Tanto el uso de procedimientos iterativos como una cuidadosa atención al aspecto de la unidad léxica parecen estar influidos por el contexto socioeducativo en el que se desarrolla la investigación. Asimismo, en algunas estrategias puntuales que se incluyen dentro de las categorías de registro, revisión y asociación se aprecia un elevado empleo.

Entre las conclusiones, se considera altamente significativo el hecho de que se dibuje un patrón de variación tanto en lo referente a frecuencia de uso como desde una perspectiva tipológica que va evolucionando a medida que los estudiantes universitarios japoneses de español van progresando en su aprendizaje. Un enfoque más detallado del modelo de cambio nos obliga a destacar ciertos matices que se deben tratar para una comprensión más global y completa de la cuestión.

En primer lugar, parece claro que los estudiantes que se encuentran en una fase más avanzada usan de forma habitual la mayoría de aquellas estrategias que ya se utilizaban en los estadios iniciales, si bien, en muchos casos, con diferencias de frecuencia poco relevantes. Se trata de formas comunes de estudio, implementadas habitualmente desde fases primarias del aprendizaje y que continúan teniendo importancia para la adquisición del léxico entre aquellos aprendientes más experimentados. Al identificar las maneras de adquisición, estas se nos muestran como las más recurrentes, ya que se usan en porcentajes altos durante todo el proceso de adquisición de la lengua. Las tipologías de repetición –verbal, mental y escrita–, el estudio cuidadoso de los aspectos sonoro y ortográfico de la palabra como formas de consolidación, serían algunos de los procedimientos que se incluirían dentro de este grupo.

En segundo lugar, y en sentido contrario, existen ciertas formas de estudio del léxico que son escasamente empleadas por los estudiantes que se encuentran en una fase inicial de su aprendizaje del español, y su baja frecuencia de uso se mantiene también en estadios avanzados dentro del proceso de adquisición de la LM. En otros términos, se trata de procedimientos de adquisición que no se usan o se aplican de manera residual por los universitarios japoneses independientemente de su nivel de competencia. Poner etiquetas en español en objetos físicos, elaborar mapas semánticos y, en menor medida aún, agrupar las palabras para estudiarlas estarían dentro de este grupo.

Por último, como aspecto especialmente relevante para la presente investigación, debemos destacar la correlación entre la frecuencia de uso de determinadas técnicas de adquisición del vocabulario y el tiempo de estudio del español. Ciertas ECAL que registran una baja frecuencia de utilización entre los aprendientes novales, alcanzado un cierto nivel de competencia comienzan a ser incorporadas al repertorio estratégico, para convertirse en procedimientos de aplicación relativamente habitual en fases avanzadas del aprendizaje. El manejo de sinónimos, antónimos o paráfrasis, la asociación con vocablos ya integrados, las interacciones con hablantes nativos o el uso de materiales reales son algunas ECAL que se incluyen en esta categoría. Resulta importante subrayar que los medios de aprendizaje anteriormente mencionados presuponen en su mayoría un cierto conocimiento de la LM, por lo que se puede afirmar que la variación estratégica es correlativa al grado de conocimiento de esta.

JOSÉ ORIOL SEGÚ SUBIRÁ
Universidad de Yokohama
orisera@gmail.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMED, M. (1989). "Vocabulary learning strategies". En P. Meara (Ed.), *British studies in applied linguistics*, 4. Beyond words (pp. 3-14). Londres: CILT. London: British Association of Applied Linguistics/Center for Language Teaching.
- BIALYSTOK, E. (1981). "The role of conscious strategies in second language proficiency". *Modern Language Journal*, 65, 24-35.
- CATALÁN, R. (2003). "Sex differences in L2 vocabulary learning strategies". *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.
- CHAMOT, A. U. (1987). "The learning strategies of ESL students". En A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 71-83). Englewood Cliffs: Prentice Hall International.
- COHEN, A. D. (1987). "Studying learner strategies: How do we get the information". En A. L. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 31-40). Englewood Cliffs: Prentice Hall International.
- CHING-YI, LIN (2008). *Learning German vocabulary: An investigation into learners use of vocabulary learning strategies*. Waterloo, Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10012/4196>
- CROOKALL, D. y OXFORD, R. (Eds.) (1990). *Simulation, gaming, and language learning*. Nueva York: Newbury House.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, N. (1994). "Consciousness in second language learning: psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition". *AILA Review*, 11, 37-56.
- FAN, M. (2003). "Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners". *Modern Language Journal*, 87(2), 222-241.
- GAIRNS, R., y REDMANN, S. (1986). *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GU, Y. y JOHNSON, R. (1996). "Vocabulary learning strategies and language learning outcomes". *Language Learning*, 46(4), 643-679.
- HATCH, E. y BROWN, C. (2000). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOJIC-SABO, I. y LIGHTBOWN, P. (1999). "Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success". *Modern Language Journal*, 83(2), 176-192.
- LAWSON, M., y HOGBEN, D. (1996). "The vocabulary-learning strategies of foreign-language students". *Language Learning*, 46(1), 101-135.
- MAEDA, H., TAGASHIRA, K., y MIURA, H. (2003). "Koukousei eigo gakushusha no goi gakushu houryaku shiyou to gakushu seika" [Uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario y rendimiento escolar de aprendientes de EFL en un instituto secundario japonés]. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51, 273-280.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya.
- MEARA, P. (1980). "Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning". *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 13, 221-24.
- MIZUMOTO, A (2010). *Exploring the art of vocabulary learning strategies: A closer look at Japanese EFL university students*. Tokyo: Kinseido.
- NAKAMURA, T (2002). *Vocabulary learning strategies. The case of Japanese learners of English*. Kyoto: Koyo Shobo.
- NATION, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Nueva York: Newbury House.
- NATION, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- NATTINGER, J. y DECARRICO, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- NAIMAN, N., FRÖHLICH, M., STERN, H.H. y TODESCO, A. (1975). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., KUPPER, L., y RUSSO, R. P.

- (1985). "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students". *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- O'MALLEY, J., y CHAMOT, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Newbury House.
- OXFORD, R. L. (Ed.). (1996). *Language learning strategies around the world: Cross cultural perspectives*. Hawaii: University of Hawaii at Manoa.
- OXFORD y GREEN, (1995). "A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender". *TESOL Quarterly*, 2, 261-297.
- OXFORD, R. L., y NYIKOS, M. (1989). "Variables affecting choice of language learning strategies by university students". *Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- ROHLEN, P. y LETENDRE, G. (1996). *Teaching and Learning in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUBIN, J. (1975). "What the good language learner can teach us". *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- RUBIN, J. (1981). "The study of cognitive processes in second language learning". *Applied Linguistics*, 2, 117-131.
- SCHMITT, N. (1997). "Vocabulary learning strategies". En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMITT, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.
- STOFFER, I. (1995). *University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alabama
- TAKAČ, V. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- WENDEN, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- ZIMMERMAN, C.B. (1997) "Historical trends in second language vocabulary instruction". En J. Coady y T. N. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 5-19). Cambridge: CUP.