

Capítulo 8

Estrategias de aprendizaje léxico de aprendientes de inglés y alemán: incidencia del plurilingüismo

Mario López Barrios

lopez@fl.unc.edu.ar

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Luis Jáimez

lejaimenz@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Carlos Raffo

cjraffo@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

En: Luisa Granato y Marta Negrín, eds. (2017)

Asuntos de lingüística aplicada

Bahía Blanca, Ediuns y SAEL, págs. 103-112

ISBN 978-987-655-165-6

Disponible en: www.repositoriodigital.uns.edu.ar

Resumen

Este estudio exploratorio es parte de un proyecto en el cual investigamos las diferencias individuales que influyen en el aprendizaje léxico de estudiantes adolescentes y adultos de inglés y de alemán en distintos contextos educativos (escuela secundaria y cursos universitarios de extensión), y de distinta intensidad: extensiva e intensiva. Ellis (2008) identifica tres factores principales que explican la adquisición de segundas lenguas: externos (sociales), internos (referidos a los mecanismos de procesamiento lingüístico) e individuales (diferencias como aptitud, motivación, creencias, uso de estrategias, etc.). En nuestra investigación nos centramos en las siguientes diferencias individuales: a) las creencias, b) el autoconcepto y c) el uso de estrategias de aprendizaje (Ellis, 2008: 639) e indagamos cómo éstas afectan el proceso de aprendizaje léxico. Para este fin implementamos una encuesta semiestructurada y luego contrastamos los datos arrojados por ella con los resultados de dos tests de competencia léxica tomados al promediar y al finalizar los cursos. Dado que en general los aprendientes de alemán ya transitaron la experiencia de aprender otra lengua extranjera, típicamente el inglés, nos proponemos en este artículo exponer posibles diferencias en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje léxico teniendo en cuenta la experiencia plurilingüe de los aprendientes de alemán. En el presente artículo nos centraremos en los aprendientes adultos de ambas lenguas (N= 48: inglés N= 25, alemán N= 23) y en sus contextos de aprendizaje. Aunque son numerosas las investigaciones que relacionan el uso de estrategias de aprendizaje léxico con la competencia léxica de los sujetos, estas se refieren en su mayoría al idioma inglés (Gu y Johnson, 1996; Mizumoto y Takeuchi, 2008; Ma, 2014, entre las más relevantes) o al español (Waldvogel, 2013).

Por esto, este trabajo constituye un aporte al conocimiento del aprendizaje de vocabulario en L2 por parte de aprendientes de dos idiomas diferentes en nuestro país.

Introducción

El presente artículo se enmarca en el Proyecto de Investigación «Adquisición del léxico de una lengua-cultura extranjera: creencias de los aprendientes y uso de estrategias» que llevamos a cabo entre los años 2014 y 2015 en la Facultad de Lenguas, UNC. Motivados por conocer los factores que pueden favorecer el aprendizaje léxico, y en nuestros roles de profesores de inglés y alemán, y de formadores de docentes de estas lenguas, nos abocamos a indagar en aprendientes de ambos idiomas cuáles son sus impresiones acerca de lo que es efectivo hacer para lograr un aprendizaje exitoso de vocabulario. Con esa finalidad, en este artículo indagamos el uso de estrategias de aprendizaje léxico (EAL) que los sujetos afirman realizar, e intentamos averiguar si existe alguna relación entre el uso de estrategias y la competencia léxica de los alumnos y si el conocimiento de más de una lengua extranjera tiene un impacto significativo en su desempeño léxico. Concretamente, buscamos responder a los siguientes interrogantes: ¿Existe una relación entre la competencia léxica de aprendientes adultos de inglés y alemán y el uso de EAL? ¿Implica la intensidad de la instrucción materializada en la asistencia a un curso extensivo o uno intensivo una diferencia significativa en el desempeño léxico? ¿Influye el plurilingüismo de los aprendientes de alemán en su desempeño exitoso en los tests de competencia léxica y en el uso de estrategias de aprendizaje léxico?

Estado de la cuestión: fundamentos teóricos e investigación empírica

El estudio compara el uso de EAL con la competencia léxica de los sujetos participantes. La Competencia Léxica consiste en el reconocimiento y recuperación del vocabulario e implica, según Laufer (2005: 223), una combinación de diferentes aspectos que incluyen: el conocimiento léxico, el uso del vocabulario, la velocidad de acceso al léxico mental y la competencia estratégica. El desarrollo de la Competencia Léxica es un proceso complejo, dinámico y continuo en el que intervienen tanto factores externos al aprendiente como las acciones docentes, los materiales de enseñanza, la intensidad de la instrucción, entre los principales, así como factores internos tales como las creencias de los aprendientes, las experiencias previas de aprendizaje, el uso de estrategias, los conocimientos previos entre otros (Lightbown y Spada, 2013).

Las EAL conforman un subgrupo dentro de las estrategias de aprendizaje (EA) que definimos con Oxford (1990: 8) como las acciones tendientes a facilitar y acelerar el aprendizaje, haciéndolo más placentero, auto-dirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones. La autora propone una ya ampliamente aceptada taxonomía de EA que parte de una primera distinción entre directas e indirectas. Las primeras refieren a acciones tendientes al aprendizaje y uso de la lengua meta y se subclasifican en estrategias cognitivas, de memoria, y de compensación, mientras que las segundas apoyan el aprendizaje de la lengua meta y comprenden las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales (Oxford, 1990). Las EAL afectan el proceso que interviene en la obtención, el almacenamiento, la recuperación y el uso de la información léxica (Schmitt, 1997) y, como se puede advertir, se asocian al concepto de Competencia Léxica definido más arriba. Fue en base a la clasificación de EA propuesta por Oxford que Schmitt (1997) elaboró su taxonomía de EAL, que tomamos como referencia para el diseño de la parte de la encuesta que recaba información acerca del uso de EAL por parte de los sujetos. Esta taxonomía divide las EAL en dos grandes grupos según su finalidad: estrategias de descubrimiento y estrategias de consolidación. Las primeras son aquellas empleadas al encontrar una palabra desconocida por primera vez y refieren a la forma en que los aprendientes sortean las dificultades inherentes a esa tarea, y se subclasifican en estrategias de determinación del significado, por ejemplo, búsqueda en el diccionario, y estrategias sociales como preguntar el significado a un compañero. Las segundas se emplean para recordar y emplear las palabras y se dividen en estrategias sociales, de memoria, cognitivas y metacognitivas. Las estrategias sociales tienden a la

construcción del conocimiento en forma cooperativa, mientras que las tres últimas refieren a mnemotécnicas, técnicas que favorecen la recuperación y el uso de las palabras, y técnicas empleadas para la autogestión del aprendizaje. Debido a limitaciones que advertimos en la taxonomía de Schmitt respecto de la clasificación de las EAL, decidimos reubicar algunas de las estrategias en otras categorías.

Si bien nuestra encuesta incluye ítems que indagan acerca del autoconcepto, las creencias y las estrategias empleadas por los alumnos en su aprendizaje léxico, en esta investigación nos centramos en los datos proporcionados por una parte de las preguntas referidas a las EAL. Puntualmente indagamos en las estrategias que listamos abajo. Entre paréntesis indicamos su correspondencia con la taxonomía de Schmitt:

- a) la frecuencia de búsqueda de palabras nuevas en el diccionario (estrategia de determinación);
- b) el empleo de técnicas de memorización (estrategias de memoria y cognitivas);
- c) la preferencia de estrategias para la recuperación y el uso de las palabras (estrategias de memoria y cognitivas)
- d) las prácticas para mantener contacto con la L2 fuera de clase (estrategias metacognitivas).

Diversas investigaciones (Gu *et al.*, 1996; Fan, 2003; Mizumoto *et al.*, 2008; Waldvogel, 2012; Ma 2014) demuestran que la elección de EAL se relaciona con el grado de desarrollo de la competencia léxica. Los estudios revelan un grado de disparidad en el uso de las EAL producto de variables como las prácticas educativas predominantes en distintos medios socioculturales, el género, la edad, o en el caso de los estudiantes de nivel superior, la carrera que estudian. Pese a esta variabilidad se advierten algunas EAL empleadas por los aprendientes con buen desempeño léxico que se repiten en todos los estudios.

Los estudios mencionados se refieren al aprendizaje de inglés, salvo el de Waldvogel (2012) en el cual los sujetos son estadounidenses que aprenden español. Aparte de este estudio, los demás se refieren a estudiantes chinos, mientras que los estudiantes comprendidos en la muestra examinada por Mizumoto y Takeuchi son japoneses. El número de sujetos varía entre más de mil (Fan, 2003) y menos de 250 (Mizumoto *et al.*, 2008). A continuación resumimos los resultados de la interacción entre las variables que coinciden con aquellas de nuestro estudio y el desempeño léxico.

La EAL «uso del diccionario» fue considerada por cuatro de los cinco estudios. En tres de estos se informó una relación significativa entre esta estrategia y el desempeño léxico, mientras que en el estudio de Gu *et al.* (1996) ésta no tiene incidencia. Las estrategias de memoria están representadas en nuestro cuestionario por las siguientes EAL: la repetición en voz alta, la escritura repetida de la palabra, la asociación de palabras con imágenes y/o con sonidos u otras parecidas en su forma gráfica, oral o por su significado, la agrupación por temas, y la creación de oraciones. Estas estrategias, estudiadas en las cinco investigaciones, son mayormente empleadas por sujetos con menor rendimiento en los tests de vocabulario o presentan resultados no concluyentes en Gu *et al.* (1996). El conjunto de estrategias para la recuperación y el uso de las palabras incluidas en nuestro cuestionario incluyen: anotar el significado de las palabras en un cuaderno o soporte digital, resaltar las palabras nuevas en el material de estudio y anotar su significado, repasar las palabras, hacer ejercicios de vocabulario en los materiales de aprendizaje (libro de texto, materiales extra en soporte papel) o en sitios de internet. En el caso de estas EAL, los resultados de las investigaciones relevadas son bastante dispares. Mientras que Mizumoto *et al.* (2008) informan un uso moderado de estas estrategias por aprendientes con rendimiento más alto, los datos de Ma (2014) indican que la relación entre estas estrategias y el desempeño léxico depende de cada estrategia en particular. Para Fan (2003) la estrategia de repasar las palabras se correlaciona con alto rendimiento léxico, mientras que tanto Gu *et al.* (1996) como Waldvogel (2012) encuentran una baja incidencia de estas EAL en el desempeño léxico. Finalmente consideramos las prácticas para mantener contacto con la L2 fuera de clase, que corresponden

al ámbito de las estrategias metacognitivas relacionadas con la autorregulación del aprendizaje. Las opciones ofrecidas en el cuestionario indagan acerca de la exposición a la lengua meta y las posibilidades de uso activo que los sujetos informan hacer fuera del ámbito de la clase. Dentro de las primeras preguntamos si los aprendientes navegan en internet, escuchan canciones, ven películas o series o si leen diarios, revistas, etc. en la lengua que aprenden, y si aprovechan las posibilidades de comunicarse con hablantes de la L2 tanto en persona como por chat. Cuatro de las investigaciones relevadas (Fan, 2003; Mizumoto *et al.* 2008; Waldvogel, 2012; Ma, 2014) indican una alta correlación entre el uso de estas estrategias y el desempeño léxico.

Del recorrido por el estado de la cuestión se advierte una disparidad entre uso de EAL determinadas, especialmente las indicadas como a, b y c más arriba, mientras que el contacto con la lengua meta fuera del aula (d) indica una fuerte relación con el desempeño léxico. A fin de aportar más datos acerca de esta posible relación buscamos develar la posible vinculación entre EAL y el desempeño de aprendientes adultos de inglés y de alemán en cursos con diferente carga horaria (extensivos e intensivos), y consideramos también el plurilingüismo de los aprendientes de alemán para explorar un posible impacto de esta variable en su desempeño léxico en comparación con los aprendientes de inglés. Conocer cuáles son las EAL empleadas por los aprendientes con buen desempeño léxico puede contribuir al diseño de cursos y materiales que hagan hincapié en aquellas EAL que los aprendientes tienden a subutilizar.

Procedimiento: instrumentos y sujetos

Para el proyecto de investigación en el que se enmarca el presente trabajo se seleccionaron cursos de inglés y alemán en contextos de educación formal (escuelas secundarias, solo inglés), tanto de gestión pública como privada, y en contextos de educación no formal, en cursos de adultos de ambas lenguas, tanto en modalidad extensiva (2 hs. semanales) como intensiva (6 hs. semanales) impartidos en el marco de la oferta del Departamento Cultural (cursos extensivos) y de los cursos de la Secretaría de Extensión (cursos intensivos), ambos de la Facultad de Lenguas, UNC. En este artículo nos centramos en cursos de adultos de inglés (N= 25) y alemán (N= 23), en ambas modalidades. El alumnado se compone en su mayoría de estudiantes universitarios de distintas carreras. La totalidad de los sujetos transitó la experiencia del aprendizaje de inglés en la escuela secundaria, por lo que en el aprendizaje de esta lengua los alumnos se consideran falsos principiantes.

En el presente trabajo consideramos también que el conocimiento de varias lenguas puede ser una variable que influye en la relación entre el uso de EAL y el desempeño léxico. Por este motivo, se recabó información sobre el repertorio de lenguas conocidas por los alumnos de alemán. La totalidad de los alumnos de alemán encuestados manifiestan tener conocimiento de inglés, como así también el 26 % (6 de 23 estudiantes) posee conocimientos de francés y el 13 % (3 de 23) de portugués. También un menor porcentaje (0,04 %, 1 de 23) cuenta con conocimientos de italiano, latín y griego.

Los instrumentos utilizados incluyeron una encuesta semiestructurada a la totalidad de los sujetos y tests de desempeño léxico. La encuesta está compuesta por 16 ítems, los diez primeros indagan en creencias y el autoconcepto del aprendiente respecto del aprendizaje léxico mientras que las seis últimas se refieren al uso de EAL. Para el diseño de los ítems referidos al uso de estrategias nos guiamos por la taxonomía de Schmitt (1997). De los seis ítems de la encuesta referidos a EAL, cuatro son objeto de análisis en el presente trabajo. Los ítems de la encuesta referidos al uso de EAL son de tres tipos diferentes:

- 1) marcar la frecuencia de uso de diccionarios para averiguar el significado de una palabra desconocida;
- 2) seleccionar entre opciones múltiples de EAL aquellas que utilizan los sujetos:
 - 2.1) Estrategias de memoria;
 - 2.2) Estrategias de contacto con el idioma fuera de la clase;
- 3) ordenar un listado de EAL según la importancia que les adjudican en el aprendizaje léxico.

La encuesta como instrumento de recolección de datos en el estudio de estrategias posee la desventaja de que puede haber discrepancias entre lo que los sujetos afirman hacer y lo que realmente hacen (Schmitt, 2010). Sin embargo, todos los estudios reseñados emplean cuestionarios de tipo Likert, ya que son fiables y prácticos pese a la limitación en cuanto a su validez, tal como se indicó arriba (Nation, 2013). Con vistas a equilibrar esta desventaja —por lo menos parcialmente— se implementó una entrevista abierta a los sujetos en cuyos cuestionarios advertimos respuestas no concluyentes, por ejemplo, haber seleccionado más de una opción o haber marcado solamente una cuando existía la posibilidad de marcar varias. De esta manera se pudo despejar dudas que pudieran haber invalidado la encuesta y llevó a una recolección de datos más fidedignos.

Los test de vocabulario consistieron en una selección del léxico presentado en un lapso de un trimestre aproximadamente en los cursos en los que se implementó la encuesta. En cada curso se implementaron dos test diferentes, uno hacia el comienzo del trimestre y otro hacia el final. Cada test evaluó la capacidad de los sujetos de reconocer y de recuperar 30 palabras tomadas de los textos utilizados en cada curso. En las pruebas se tuvo en cuenta la necesidad de evaluar el vocabulario en contexto en vez de en forma aislada, priorizando así también la relación de los vocablos con otros al conformar una colocación, por ejemplo en «tomar el desayuno». Una descripción detallada de los test se realiza en López-Barrios y Altamirano (2016).

Uso de EAL y su vinculación con la lengua aprendida, el tipo de curso y el desempeño léxico

Analizamos aquí lo informado por los alumnos en lo que hace al uso de EAL enfocándonos en los cuatro ítems de la encuesta. Primeramente describimos cuantitativamente los porcentajes del uso de EAL según las respuestas seleccionadas por los sujetos y comparamos los datos para ambas lenguas. Seguidamente determinamos la frecuencia de uso de las EAL respecto del tipo de curso al que asisten los aprendientes, diferenciando entre extensivo y extensivo, y finalmente relacionamos estos datos con los resultados de los test de desempeño léxico a fin de dilucidar una posible interacción entre elección de EAL y competencia léxica.

El primer ítem de la encuesta que analizamos aquí se refiere a la frecuencia de búsqueda de palabras nuevas en el diccionario para determinar su significado. Aquí la mayoría de los encuestados dice hacer un uso *frecuente* de esta estrategia de descubrimiento, y es notable la paridad entre los aprendientes de inglés (40 %) y alemán (43 %). Sin embargo si a la opción *frecuentemente* le agregamos la opción *siempre*, los primeros suman 60 % y los segundos 74 %, es decir que la brecha entre ambos grupos se amplía. Respecto del tipo de curso que toman los alumnos, se advierte un uso más homogéneo de esta EAL en los cursos de inglés (extensivos 48 %, intensivos 52 %) y muy dispar en los cursos de alemán (extensivos 73 %, intensivos 34 %). En cuanto a la relación con el desempeño léxico, los resultados de los test muestran que el 75% de los alumnos de inglés y el 70 % de los aprendientes de alemán que obtuvieron las mejores calificaciones (70 % o más) utilizan siempre o frecuentemente el diccionario, lo que muestra una marcada incidencia de esta estrategia en el desempeño léxico independientemente de la lengua estudiada.

El amplio uso del diccionario como EAL por parte de los aprendientes de alemán puede relacionarse con el grado de transparencia del léxico inglés en comparación con el alemán. Esto puede adjudicarse al hecho de que en esta lengua la inferencia del significado de las palabras — en el nivel elemental, al cual pertenecen los sujetos de nuestra investigación— no resulta una estrategia tan redituable debido al origen germánico de la mayoría del léxico alemán en contraposición al inglés que exhibe una proporción mayor de vocabulario de origen latino. Teniendo en cuenta lo recién expuesto, consideramos relevante la necesidad de una indagación más profunda y detallada a futuro en la que se aborden otras variables tales como si el mayor uso del diccionario implica una dependencia, ya que esto puede ir en detrimento del uso de otras estrategias como la inferencia, si hay un criterio del estudiante para determinar qué palabras es realmente necesario buscar en el diccionario, o si los estudiantes se benefician de haber utilizado esta herramienta cuando estudiaron inglés, entre otros.

El segundo punto de la encuesta que analizamos indaga en el empleo de estrategias de memorización. En la encuesta se presenta un listado con múltiples opciones para que los sujetos marquen todas aquellas que muestran lo que ellos hacen para memorizar los ítems léxicos. La EAL mayormente elegida es la de *repetir palabras en voz alta* (inglés 74 %, alemán 72 %), seguida por *asociar la palabra con otras*, ya sea que suenen parecido, se escriben parecido o tienen un significado parecido (inglés 64 %, alemán 61 %), y por último aparecen las opciones de *hacer oraciones* y la de *agrupar las palabras por temas* con porcentajes de uso muy bajos en ambas lenguas. En cuanto al tipo de curso, no se advierte diferencia significativa en el número de estrategias marcadas por los alumnos de inglés (extensivo 12, intensivo 13), mientras que los alumnos de los cursos extensivos de alemán informan utilizar más del doble de estrategias que los alumnos del curso intensivo, 17 y 6 estrategias respectivamente. Este empleo de técnicas de memorización es muy similar en inglés y alemán en los alumnos con un grado bajo de competencia léxica, y es levemente más alto en los aprendientes de inglés con mejores resultados en los tests, por lo que no podemos asegurar un impacto fuerte de estas EAL en el desempeño léxico de los alumnos.

Como mencionamos arriba, dado que se han observado proporciones muy similares en el uso de estrategias de memorización entre los estudiantes de alemán y los de inglés, no vislumbramos una diferencia respecto del efecto del plurilingüismo en los aprendientes de alemán. Sin embargo, se observaron diferencias en el uso de tres de las estrategias incluidas en la encuesta. En primer lugar, la estrategia *escribir las palabras varias veces* es mayormente utilizada por los estudiantes de inglés, empleada en un 24 % por estos aprendientes y en un 13 % por los de alemán. Podemos interpretar que esta necesidad radica en la relación menos transparente entre pronunciación y escritura del inglés frente a una brecha menor entre pronunciación y grafía en alemán. Por otra parte, los estudiantes de alemán afirman utilizar las estrategias denominadas *tratar de hacer oraciones* y *agrupar palabras por temas* en mayor medida que los aprendientes de inglés y se advierte una frecuencia de uso de estas dos estrategias dos veces mayor que la reportada por los estudiantes de inglés. En este caso podríamos inferir que los manuales tienen algún grado de incidencia en estas prácticas al proponer actividades de este tipo en mayor medida, así como que los docentes de alemán incentivan más a los alumnos a realizar este tipo de actividades como técnica de memorización del nuevo léxico.

En tercer lugar analizamos las estrategias a las que los alumnos afirman recurrir para afianzar el aprendizaje y ayudarse en la recuperación y el uso de las palabras. En este ítem los sujetos tenían que numerar de mayor a menor las siguientes cinco estrategias según sus prácticas:

- Anoto el significado de las palabras en la carpeta/el cuaderno.
- Hago los ejercicios del libro/del material de clase.
- Hago ejercicios en páginas de Internet para practicar vocabulario.
- Repaso las palabras.
- Subrayo o resalto las palabras nuevas en el libro/el material y anoto el significado al lado.

Llama la atención el alto grado de uniformidad en el orden atribuido a estas estrategias independientemente del idioma estudiado: los sujetos adjudicaron la misma secuencia a tres de las cinco opciones. Todos pusieron en primer lugar *anoto el significado de las palabras en la carpeta/el cuaderno*, seguida por *hago los ejercicios del libro/del material de clase* y adjudicaron el 5° lugar a *hago ejercicios en páginas de Internet para practicar vocabulario*. Los lugares 3° y 4° los ocupan *subrayo o resalto las palabras nuevas en el libro/el material* y *anoto el significado al lado* y *repaso las palabras*, en este orden según los aprendientes de inglés, y en orden inverso para los de alemán.

Según el desempeño léxico, la EAL *anotar el significado de la palabra en la carpeta/el cuaderno* es más elegida por los aprendientes de alemán de los cursos extensivos con mejores promedios en los tests, mientras que en los aprendientes de inglés esta estrategia es utilizada en igual proporción por los asistentes a ambos cursos. La EAL más seleccionada para ocupar el 2° lugar,

hago los ejercicios del libro/del material de clase, sorprende al ser más elegida por los aprendientes de desempeño más bajo en ambos idiomas. La EAL *Subrayo o resalto las palabras nuevas en el libro/el material y anoto el significado al lado*, indicada en 3° lugar por los estudiantes de inglés y en 4° lugar por los de alemán, coincide en lo no concluyente de su eficacia, ya que es seleccionada por el 50 % de los aprendientes de ambas lenguas independientemente de su desempeño léxico. *Repaso las palabras* es la EAL más seleccionada para ocupar el 3° (alemán) y el 4° (inglés) lugar según la percepción de la frecuencia de uso indicada por los sujetos. El desempeño léxico de quienes la seleccionan es dispar: es elegida por los aprendientes de inglés con los mejores promedios, pero la marcan los aprendientes de alemán independientemente de su desempeño. La misma discrepancia en ambas lenguas se da en el caso de la EAL metacognitiva más seleccionada en 5° lugar: *hago ejercicios en páginas de Internet para practicar vocabulario*. En síntesis, la influencia de este grupo de estrategias indica por un lado una secuencia de aprendizaje común para los aprendientes independientemente de la lengua que aprenden. Pero, por otro lado, la disparidad entre el tipo de estrategia, la intensidad de la instrucción y el desempeño léxico que se observa más allá de la lengua aprendida, no permiten afirmar una interacción fuerte entre tipo de estrategia, intensidad de la instrucción y el desempeño léxico.

La última pregunta del cuestionario analizada en este trabajo corresponde a las estrategias metacognitivas referidas al contacto de los aprendientes con la lengua meta fuera del contexto áulico. A fin de conocer las preferencias de los alumnos, se les solicitó marcar, de las opciones dadas, todas aquellas coincidentes con lo que hacen. Tanto para los aprendientes de alemán como de inglés, las EAL *veo películas o programas de televisión en el idioma que aprendo* y *escucho canciones en el idioma que aprendo* son las más frecuentemente seleccionadas; en el caso de los alumnos de inglés se da en un alto porcentaje (88 %) que supera por más del doble a los alumnos de alemán (35 %). En cuanto al contacto más activo, las EAL *cuando me encuentro con hablantes del idioma que aprendo intento conversar con ellos* y *chateo con hablantes del idioma que aprendo* ocupan el tercer lugar en la preferencia, también con preeminencia del inglés (44 %) por sobre el alemán (30 %). Finalmente siguen las EAL *navego por internet en sitios en el idioma que aprendo, por ejemplo en redes sociales u otros sitios* y *leo diarios y revistas en el idioma que aprendo*, ambas seleccionadas con mucha menor frecuencia por los aprendientes de ambos idiomas y en la misma proporción, mientras que la última es la menos frecuente y es menos seleccionada por los aprendientes de inglés. En cuanto a la diferencia respecto de la intensidad del curso al que asisten, no se observan discrepancias significativas en los aprendientes de inglés que indican una exposición a la lengua meta fuera del aula muy similar, mientras que se advierte una diferencia muy marcada a favor de los aprendientes del curso extensivo en el caso de alemán. Es de destacar que en las dos lenguas y prácticamente en todas las opciones la elección de estas estrategias se corresponde con buenos a muy buenos resultados en los tests (inglés 73 %, alemán 71 %), sin advertirse diferencias significativas entre los alumnos de inglés con buenos promedios respecto de la intensidad de cursado, mientras que en el caso de alemán es notable la influencia de estas estrategias en la buena performance léxica de los alumnos del curso extensivo. Sería necesario volver a entrevistar a los alumnos de ambos cursos de alemán para indagar en las causas de esta diferencia.

En estas prácticas con la L2 fuera de clase hemos notado algunas diferencias entre ambos grupos de aprendientes que no se dan en el resto de las estrategias analizadas. Aquí sobresalen en términos porcentuales las diferencias entre las preferencias de exposición individual a la lengua meta. Esto se relaciona con la mayor cantidad de posibilidades de acceso al inglés fuera de clase a través de los medios audiovisuales o el internet. Dado que nuestra investigación involucra aprendientes de nivel elemental, ver películas y series incluye la posibilidad de activar subtítulos en la lengua materna, lo que facilita la comprensión y la comparación interlingüística, mientras que escuchar canciones en la L2, mucho más popular entre los aprendientes de inglés (96 %) que en los de alemán (35 %), tiene una relación directa con el volumen de producción musical y la difusión de intérpretes en una y otra lengua en los medios audiovisuales y en internet.

Sin embargo, en el caso de las posibilidades de comunicarse con hablantes de la L2, la brecha entre ambos se reduce. Esta acción de uso activo de la lengua que se aprende probablemente esté condicionada por otros factores que no necesariamente dependen de la competencia léxica de los sujetos, v.g. por el uso de estrategias indirectas, que según la taxonomía de Oxford (1990) incluyen en particular las afectivas y sociales y que pueden ser motivo de consideraciones futuras.

Por lo expresado, más que observar un efecto positivo del plurilingüismo en los aprendientes de alemán encuestados respecto de su aprendizaje léxico, lo que advertimos son diferencias que pueden radicar en factores externos al aprendizaje tales como las prácticas docentes y los materiales de enseñanza, o la oferta de y el acceso a producciones audiovisuales en la L2, y dada esta posibilidad, también jugaría un papel importante un factor interno como la motivación. Estas variables que consideramos como posibles factores que nos llevan a descartar el efecto del plurilingüismo se entienden como variables intervinientes, es decir, aquellas que pese a no haber sido consideradas en el estudio pueden ser posibles explicaciones para la variación en los resultados (Tavakoli, 2012: 294).

Conclusión

A modo de conclusión queremos destacar que este trabajo constituye un estudio exploratorio que partió de la premisa de que el plurilingüismo podría tener un rol beneficioso en el desarrollo de la competencia léxica de los aprendientes de alemán en comparación con los de inglés. Los resultados del análisis de los datos referidos a la relación entre cuatro grupos de EAL obtenidos de aprendientes adultos de inglés y de alemán en dos condiciones de intensidad de instrucción (extensiva e intensiva), y la comparación de estos datos con resultados de test de competencia léxica, no permitieron adjudicar un rol protagónico al plurilingüismo en el aprendizaje léxico. Sin embargo, advertimos una posible influencia de variables intervinientes que podrían explicar la diferencia en la competencia léxica más allá de los cuatro grupos de estrategias estudiadas, así como de la intensidad de la instrucción recibida. Por esto, consideramos que es necesario indagar en mayor profundidad las estrategias intervinientes que, hipotetizamos, serían responsables de la diferencia. Es de suma importancia, también, ampliar el tamaño de la muestra a fin de poder contrastar nuevos resultados con aquellos analizados aquí, de manera de trazar posibles perfiles de usuarios de estrategias en un contexto sociocultural similar. No obstante, el presente estudio exploratorio nos permitió una primera aproximación a la comprensión del comportamiento estratégico respecto del aprendizaje léxico de estudiantes adultos de dos lenguas extranjeras en un contexto educativo similar. Estos resultados, aunque tentativos, pueden ayudar a la práctica docente en cuanto a la frecuencia de uso y la eficacia de las estrategias seleccionadas por los alumnos. También pueden ser de utilidad para los autores de materiales de enseñanza en la medida en que puedan ayudar en el diseño de actividades para trabajar el componente léxico.

Referencias bibliográficas

- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2° ed.). Oxford: OUP.
- Fan, M. Y. (2003). «Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners». *The Modern Language Journal*, 87: 222-241.
- Gu, Y. y Johnson, R. K. (1996). «Vocabulary learning strategies and language learning outcomes». *Language learning*, 46 (4), 643-679.
- Laufer, B. (2005). «Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning». *EUROSLA Yearbook* 5, 223-250.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4° ed.). Oxford: OUP.
- López Barrios, M. y Altamirano, M. S. (2016). «Medir el léxico en una lengua-cultura extranjera: experiencia en la construcción de tests de conocimiento léxico». En: Herrero, M. C. (comp.), *Actas de las III Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación en Lenguas y*

- Traducción: resignificando espacios en la enseñanza de lenguas y la traducción*, (296-301). Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández [E-book].
- Ma, Q. (2014). «A Contextualised Study of EFL Learners' Vocabulary Learning Approaches: Framework, Learner Approach and Degree of Success». *The Journal of Asia TEFL*, 11(3), 33-71.
- Mizumoto, A. y Takeuchi, O. (2008). «Exploring the Driving Forces Behind TOEIC Scores: Focusing on Vocabulary Learning Strategies, Motivation, and Study Time». *JACET Journal* 46, 17-32.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge: CUP.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Schmitt, N. (1997). «Vocabulary learning strategies». En: N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy* (199-227). Cambridge: CUP.
- _____. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Tavakoli, H. (2012). *A Dictionary of Research Methodology and Statistics in Applied Linguistics*. Teheran: Rahnama Press.
- Waldvogel, D. A. (2013). «The Relationships between Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Size among Adult Spanish Foreign Language Learners». *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 209-219.