

El aprendizaje cooperativo en la enseñanza explícita del léxico en ELE: un estudio cuasi-experimental con hablantes de alemán

Pedro Aníbal García Jerez - Universidad Nebrija
panibalgj@gmail.com

Ocarina Masid Blanco - Universidad Nebrija
omasid@nebrija.es

María Eugenia Santana Rollán - United Nations International School
uca.santana@mac.com

Rebut / Received: 21/10/19

Acceptat / Accepted: 17/01/20

Resum. L'aprenentatge cooperatiu en l'ensenyament explícit del lèxic en ELE: un estudi quasi experimental amb persones de parla alemanya. En aquest article presentem els resultats que hem obtingut en un estudi quasi experimental sobre l'ensenyament explícit del lèxic espanyol. Hem utilitzat la metodologia coneguda com a "aprenentatge cooperatiu" per al disseny de l'eina didàctica. L'objectiu principal d'aquest estudi és mesurar l'eficàcia de la nostra proposta en dos grups experimentals amb la mateixa càrrega lectiva, però diferent distribució horària de les classes, i comparar després els seus resultats amb els del grup de control. El nostre disseny experimental compta amb un pretest i un posttest aplicats als tres grups, que mesuren de manera quantitativa els resultats que s'han obtingut. Com podem veure, els dos grups experimentals obtenen uns millors resultats en el posttest que no pas el grup de control. A més a més, les diferències arriben a ser significatives pel que fa a les estadístiques entre un dels grups experimentals i el grup de control, i això ens permet concloure que la distribució horària també juga un paper fonamental a l'hora d'adquirir el lèxic.

Paraules clau: adquisició del lèxic, aprenentatge cooperatiu, distribució horària, càrrega d'implicació de les tasques i ensenyament explícit del vocabulari.

Abstract. Cooperative learning in explicit vocabulary instruction of Spanish as a foreign language: a quasi-experimental study with German speaking students. This article shows the findings of our quasi-experimental research on the use of the methodology known as cooperative learning as a means for explicit teaching of Spanish vocabulary. Our main objective is to measure the effectiveness of our methodological proposal on two experimental groups with the same study load, but with a different time distribution of their lessons, and to contrast their results on a post-test with those of the control group. Our research counts with a pretest-posttest design, which allows us to secure some quantitative data. The preliminary data analysis shows that both experimental groups obtained better results than the control group in the posttest. Moreover, the significant differences among one of the experimental groups and the control group lead us to conclude that a different time distribution of the lessons also plays a decisive role in lexicon acquisition.

Keywords: lexicon acquisition, cooperative learning, lessons distribution, task involvement load, explicit vocabulary instruction.

1. Introducción

En las últimas décadas el empuje de los llamados enfoques comunicativos de la lengua ha llevado a profesores e investigadores a buscar herramientas que consigan hacer del aula un lugar idóneo donde recrear entornos y situaciones reales de aprendizaje de una lengua extranjera.

La enseñanza más tradicional, que tiene en la figura del profesor el eje vertebrador de todas las clases, está dejando paso a una enseñanza diferente, mucho más centrada en el papel de un alumno protagonista de su proceso de aprendizaje. En este sentido, metodologías como el aprendizaje cooperativo (AC) se presentan como una alternativa real muy atractiva para alumnos y profesores. Partiendo de la base de que el lenguaje es una actividad predominantemente social e interactiva, consideramos pertinente explorar maneras de explotar las enormes posibilidades que, en este sentido, ofrece el AC. Esta metodología posibilita a los aprendientes de una L2 enfrentarse a numerosas situaciones de interacción llevadas a cabo en esta lengua. Diseñamos, por tanto, una herramienta didáctica que incidiese en una enseñanza explícita del léxico, a través de actividades de aula que proporcionasen al alumno una serie de encuentros con las palabras a aprender. De esta forma queríamos corroborar los postulados de Nation (1982, 2013) en cuanto al número de repeticiones necesarias para que una palabra nueva fuese aprendida, y que el autor situaba en torno a siete, siempre que estas se produjesen en diferentes contextos. Con este estudio queremos demostrar que la instrucción directa del vocabulario a través del AC favorece la adquisición del léxico extranjero.

1.1. Adquisición del léxico extranjero

La adquisición del léxico es un aspecto clave dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. A lo largo de las últimas décadas, diferentes estudiosos (Barcroft, 2002, 2007, 2015; Gómez Molina, 2004; Nation, 2001/2013, 2007; Schmitt, 2010) han tratado de ofrecer respuesta al proceso de adquisición del léxico.

Si bien en este estudio se aboga por una enseñanza directa del vocabulario, somos conscientes de que el número de ítems léxicos a aprender de una L2 resulta una tarea inabarcable para poder ser llevada a cabo en el aula. Por lo tanto, los esfuerzos deberán centrarse en instruir a los alumnos sobre aquellas palabras más útiles para ellos y que les puedan proporcionar riqueza léxica. Ahora bien, como Nation (2001/2013) apuntaba, conocer una palabra no consiste únicamente en ser capaces de relacionar su forma con su significado, sino en poseer un conocimiento de la misma mucho más profundo. El docente deberá, por tanto, dirigir sus esfuerzos en pos de una enseñanza del vocabulario que sea rica y profunda.

1.1.1. Modelos e hipótesis sobre el funcionamiento de la memoria

La adquisición del léxico extranjero se fundamenta en una serie de modelos e hipótesis que describen el funcionamiento de la memoria. Atkinson y Shiffrin (1968) nos presentaban un sencillo modelo según el cual la memoria de los humanos podía ser de tres tipos diferentes: sensorial, a corto plazo y a largo plazo. Posteriormente, Craik y Lockhart (1972) formulaban su Hipótesis de los Niveles de Procesamiento (*Levels of Processing [LOP] Model*), en la que exponían que aquellas palabras que se aprenden haciendo uso de un mayor nivel de procesamiento permanecerán mejor almacenadas en nuestra memoria y, por tanto, serán mejor adquiridas.

Por su parte, Barcroft (2002) propone su modelo TOPRA (*Type of Processing-Resource Allocation*) como una mejora de esta última. El autor argumenta que, debido a la capacidad de procesamiento limitada de los humanos, focalizar la atención en un aspecto del conocimiento del vocabulario, necesariamente implica que el resto de los aspectos recibirán menor atención y que, por lo tanto, serán aprendidos de una manera más pobre. Estando parcialmente de acuerdo con esta afirmación, nosotros hemos diseñado nuestras actividades, sin embargo, pensando en el aprendiente como miembro de un equipo, en el que la suma de los conocimientos de todos podría favorecer que se focalizase la atención en más de un aspecto al mismo tiempo.

1.1.2. Enseñanza directa o indirecta del vocabulario

La conveniencia de hacer uso de una enseñanza directa del vocabulario en el aula, o dejar que sean los procesos menos conscientes del aprendizaje los que se ocupen de este aspecto del conocimiento de una lengua extranjera, es otro de los debates que mayor investigación ha suscitado (Ellis, 1994, 1995; Ellis y Sinclair, 1996, citados por Nation, 2013; Schmitt, 2010). Se genera así un debate en el que algunos de los detractores

de la enseñanza explícita del vocabulario (Mason y Krashen, 2010) aluden, entre otros motivos, a las inapreciables ganancias que se conseguirían para el alumno con una enseñanza directa, debido a la cantidad ingente de vocabulario que contiene una lengua, y sus defensores desarrollan modelos didácticos que mantienen que puede ser un complemento perfecto para el aprendizaje implícito, o incluso llegar a donde este no logra hacerlo (Barcroft, 2015; Nation, 2007, 2013).¹

Para que el aprendizaje sea directo, o explícito, tiene que haber un esfuerzo por parte del estudiante. N. Ellis (1994) hace una distinción entre ambos tipos de aprendizaje (implícito y explícito), señalando que el implícito requiere la atención hacia el estímulo, pero no implica otras operaciones conscientes. Además, se encuentra fuertemente afectado por la repetición. El aprendizaje explícito, por su parte, es más consciente. El aprendiente hace y prueba sus propias hipótesis en busca de estructuras. R. Ellis (2009, p. 6) va más allá y afirma que “es posible que la enseñanza explícita de algún aspecto lingüístico pueda resultar en el aprendizaje implícito de otro aspecto”. Estaríamos hablando, por tanto, de que la instrucción directa podría llegar a producir aprendizaje tanto explícito como implícito.

Resulta, en cualquier caso, muy difícil trazar una línea que separe ambos tipos de aprendizaje dentro de una actividad de aula, pues gran parte de las actividades preparadas por un profesor llevarán a una enseñanza explícita e intencional de un cierto vocabulario, pero al mismo tiempo se estarán llevando a cabo procesos implícitos e indirectos de aprendizaje por parte del alumno.

1.1.3 Aprendizaje receptivo o productivo

Dos conceptos clave para entender los procesos mentales que tienen lugar durante el aprendizaje receptivo y productivo del léxico son los propuestos por Read (2000, citado por Schmitt, 2010). El autor propone distinguir entre recuerdo (*recall*) y reconocimiento (*recognition*), y los relaciona directamente con el uso y la comprensión, respectivamente. El reconocimiento tiene lugar cuando a los alumnos se les pide que muestren cómo entienden el significado. El recuerdo sucede cuando se proporciona a los alumnos algún estímulo diseñado para recuperar la palabra meta de la memoria.

Laufer y Goldstein (2004), que prefieren usar los términos pasivo y activo, argumentan que el reconocimiento de la forma de la palabra, una vez el significado ya es conocido, puede ser considerado como conocimiento activo. Además, establecen cuatro procesos en el conocimiento del vocabulario que ordenan en grado decreciente de dificultad, siendo el primero de ellos el más difícil: recuerdo activo, recuerdo pasivo, reconocimiento activo, reconocimiento pasivo.

1. Barcroft habla del Método IBI y Nation propone el Enfoque de las cuatro hebras.

La figura 1 mostraría la relación existente entre los cuatro procesos y sus conexiones con la forma y el significado, así como el tipo de conocimiento (productivo/receptivo) que implican:



FIGURA 1. PROCESOS MENTALES DURANTE EL APRENDIZAJE RECEPTIVO Y PRODUCTIVO DEL LÉXICO (ELABORADO A PARTIR DE LAUFER Y GOLDSTEIN, 2004).

1.2. El aprendizaje cooperativo

Por otro lado, de cara a buscar nuevos paradigmas de enseñanza más orientados hacia el proceso y centrados en el protagonismo del alumno, surge el aprendizaje cooperativo. Esta metodología, que basa sus fundamentos en las ideas de autores como Piaget (1950/1995) y su Teoría del Desarrollo Cognitivo o Vygotsky (1978) y su Teoría Sociocultural, centra sus esfuerzos en dotar al alumno de un papel clave en su propio proceso de aprendizaje, pero enmarcándolo dentro de un grupo y no de manera individual. La necesidad de contar con el otro para poder aprender más y mejor, se enfrenta a modelos más tradicionales de enseñanza en los que el individualismo y la competitividad tenían un valor, claramente, más aceptado dentro de muchos entornos educativos.

Para entender el AC en nuestros días, es necesario referirse a la Teoría de la Interdependencia Social (Johnson y Johnson, 1974, 1989). Según esta teoría, el trabajo cooperativo proporcionaría al alumno efectos muy positivos para su aprendizaje, para sus relaciones sociales y para su propia estabilidad emocional. Johnson, Johnson y Smith (1997) hablan de cinco condiciones básicas sobre las que se sustenta esta metodología: la interdependencia positiva, la responsabilidad personal y el rendimiento individual, la interacción promotora cara a cara, las habilidades sociales y la evaluación periódica del procesamiento grupal. Como ellos mismos manifiestan, “la experticia del instructor en el uso del aprendizaje cooperativo depende de la habilidad para estructurar estos cinco elementos básicos en actividades cooperativas” (Johnson, Johnson y Smith, 1997, p.13).

1.2.1. Aprendizaje Cooperativo de la Lengua (ACL)

El aprendizaje cooperativo de la lengua (ACL), del inglés *Cooperative Language Learning* (CLL), es parte de la metodología general del AC. Siempre teniendo en cuenta la naturaleza cooperativa e interactiva del lenguaje, el ACL parte de la base de que la comunicación es el objetivo principal de la lengua.

Long (1983) afirmaba que este proceso continuo de interacción y negociación del significado resulta de vital importancia para lograr una mejor adquisición del lenguaje. Además, el aprendizaje desde el *input* se produce igualmente durante las actividades de negociación, aunque el alumno no se halle implicado en la negociación directamente (Newton, 2013). Más aún, Ellis y Heimbach (1997) concluyen que la negociación de un grupo con el profesor resultaba más efectiva que la de los alumnos negociando uno a uno con el profesor. Estas afirmaciones vuelven a poner de relieve la importancia de las actividades cooperativas y del trabajo en equipo para conseguir una mejor adquisición del vocabulario.

Si bien no se han creado estructuras específicas para la enseñanza de lenguas extranjeras, sí existen numerosas técnicas (llamadas también estructuras simples por Kagan) adaptadas de otras disciplinas, o creadas con el propósito de enseñar diferentes aspectos de una lengua (Richards y Rodgers, 2001). En la web www.kaganonline.com, por ejemplo, podemos encontrar gran cantidad de material relacionado con la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, como el propio Kagan dice, “ninguna estructura es más eficiente para todos los objetivos, por lo que la manera más eficiente de trabajar será una lección con estructuras múltiples” (1989, p.15).

Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, el AC persigue varios objetivos, entre los que se encuentran el uso de actividades interactivas que recreen la naturaleza comunicativa de la lengua, o la reducción del estrés del individuo que aprende una lengua mediante tareas grupales en las que se siente más acogido. Además, posibilita que las interacciones entre iguales sean muy frecuentes. Torrego Seijo y Negro señalan que “la principal ventaja, sin duda, estriba en el hecho de que los alumnos pueden ofrecerse ayudas en formato uno a uno, o en grupos muy reducidos, cosa que difícilmente puede hacer el profesor en el aula” (2012, p.141).

2. Metodología

2.1. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo principal del estudio es el de medir la eficacia de nuestra herramienta didáctica en dos grupos experimentales con la misma carga lectiva pero distinta distribución horaria de clases y comparar sus resultados en el post-test con los del grupo de control. Como objetivo secundario buscamos encontrar una posible correlación entre la diferente distribución horaria de los grupos experimentales y sus resultados en el post-test.

De manera más específica, los objetivos de nuestro estudio pretenden dar respuesta a los tres principales interrogantes que se nos plantearon al realizar este estudio: ¿es el aprendizaje cooperativo una metodología adecuada para la enseñanza explícita del léxico extranjero en el aula de ELE con aprendientes de una escuela superior?, ¿se aprecian ganancias significativas en el post-test entre los resultados obtenidos por los grupos experimentales y el de control?, ¿influye la diferente distribución horaria de los dos grupos experimentales en los resultados obtenidos en el post-test, y en este caso, se trata de diferencias significativas?

2.2. Contexto

Nuestra investigación se ha llevado a cabo con un grupo de 49 alumnos de español de la Escuela Superior de Turismo de Bad Ischl, Austria. Los informantes, en el momento del estudio, eran estudiantes de 5º curso y tenían 18 años. Se los dividió en dos grupos experimentales (GE1: 15 alumnos; GE2: 17 alumnos) y uno de control (GC: 17 alumnos). Los informantes tenían un nivel competencial asimilado de B1, tras cuatro años de instrucción previa, y contaban con tres horas de clases de español a la semana. La L1 de todos los informantes es el alemán.

2.3. Diseño del estudio y descripción de las variables

Nuestro estudio ha contado con un diseño longitudinal cuasi experimental: pre-test/ aplicación de la herramienta didáctica/ post-test.

Se ha definido como variable independiente (VI) al tratamiento aplicado a los grupos experimentales (GE1 y GE2) y se analizará si influye en la variable dependiente (VD), los resultados de las pruebas, operativizados como número de aciertos en pre-test y post-test.

2.3.1. Fases del estudio y flujograma de la herramienta didáctica

En primer lugar, se ha realizado un pre-test a los tres grupos para comprobar que el nivel de conocimiento de las palabras meta en los diferentes grupos era similar.

En segundo lugar, se ha aplicado la herramienta didáctica a los grupos experimentales en tres sesiones de 50 minutos. El GE1 juntaba las dos primeras sesiones en una sesión doble el mismo día, mientras que el otro grupo experimental (GE2) las tenía en días consecutivos. Ambos grupos tuvieron la tercera y última sesión una semana después de la primera. Por su parte, el grupo de control (GC) ha recibido materiales con el mismo *input* escrito que los grupos experimentales, pero la metodología docente empleada durante las tres sesiones ha sido la de la explicación directa por parte del profesor, y las actividades realizadas han sido de corte individual, evitando en cualquier caso el trabajo cooperativo en equipo. La distribución horaria de sus sesiones ha sido la misma que la del GE1.

Finalmente, quince días después de la última sesión, se ha realizado un post-test a los tres grupos. Entre el pre-test y el post-test han pasado 70 días.

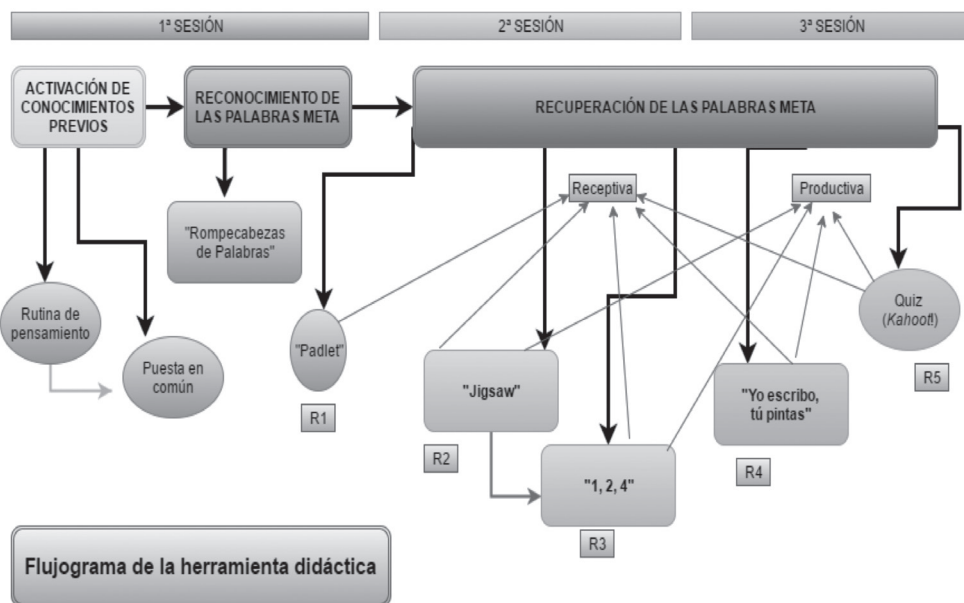


FIGURA 2. FLUJograma DE LA HERRAMIENTA DIDÁCTICA.

La figura 2 muestra el flujograma con las tres sesiones en las que se dividió la herramienta didáctica aplicada a los grupos experimentales. Los procesos cognitivos de activación de conocimientos previos, reconocimiento de las palabras meta y recuperación de las palabras meta, dan base a las actividades realizadas en el aula. Las cuatro actividades de AC incluidas en la herramienta didáctica son presentadas en rectángulos. El resto de actividades se presentan en elipsis.

Las recuperaciones se dividen en productivas o receptivas, según la naturaleza de la actividad. Con el código R# se muestra el número de recuperaciones de las palabras meta. Para que tuvieran lugar los siete encuentros con las palabras propuestos por Nation (1982, 2013), además de la primera actividad de reconocimiento de las palabras meta (Rompecabezas de Palabras), se han posibilitado cinco encuentros más. El post-test constituiría el séptimo encuentro del alumno con las palabras meta.

2.3.2. Formación de equipos cooperativos

En esta ocasión, los alumnos de los dos grupos experimentales ya habían trabajado en equipos cooperativos anteriormente. Se diseñaron equipos nivelados de cuatro alumnos, siempre que fue posible, siguiendo criterios tales como el nivel del alumno, su motivación, su grado de apertura o timidez, el sexo, o su nivel de adaptación e integración en la clase, recogidos a partir de una reunión previa con los tutores de los alumnos en cuestión.

2.3.3. Elección de las palabras meta

Para nuestro estudio hemos elegido 20 palabras meta, que resultan ser el objetivo de aprendizaje léxico para los alumnos. Estos ítems léxicos se han enmarcado dentro de un contexto sociocultural muy específico: las bodas españolas.²

A pesar de que Nation (2013) aboga por una enseñanza en el aula de palabras de alta frecuencia, para nuestra herramienta didáctica hemos seleccionado palabras que se encuentran entre aquellas que calificaríamos como de alta y de media frecuencia. Desde nuestro punto de vista, las palabras sometidas a contextos más concretos deben ser las que se enseñen en el aula. En este sentido, Nash y Snowling (2006) encontraron evidencia de que un enfoque contextualizado de enseñanza de vocabulario resultaba en mayores ganancias para el alumno, de las que tenía la instrucción que enfatizaba la definición de palabras.

2.3.4. Descripción y análisis de las actividades que componen la herramienta didáctica

A continuación, describimos someramente las técnicas de AC incluidas en la herramienta didáctica y que tienen como objetivo presentar y/o recuperar las palabras meta:

El Rompecabezas de Palabras presenta al alumno el nuevo vocabulario. El hecho de que se trabaje en equipo permite una negociación de significado en la que se tiene, de una vez, acceso a más información sobre una palabra. A través de un texto, y de diversos materiales que contienen información sobre la forma y el significado de las palabras meta, los alumnos focalizan su atención en diferentes aspectos de estas.

El *Jigsaw* resulta muy apropiado para el repaso del léxico extranjero. La información total se divide en secciones, de modo que cada alumno solo cuenta con una parte de la información, que deberá compartir con sus compañeros, después de haberla discutido antes en un “grupo de expertos”.

En la técnica del 1, 2, 4 se plantea un ejercicio que será hecho, en primer lugar, por cada uno de los alumnos. En una segunda fase se compartirá lo realizado con el compañero de al lado. Finalmente, los cuatro miembros del equipo comparten el trabajo previamente realizado en parejas.

El objetivo de Yo Escribo, Tú Pintas es el de reforzar la conexión existente entre la forma y el significado. A partir de dibujos realizados por sus propios compañeros, los alumnos se ven forzados a realizar interpretaciones, en forma de oraciones escritas, sobre lo que entienden de estos dibujos.

A la hora de diseñar las actividades de nuestra herramienta didáctica, hemos utilizado una *checklist* para analizar actividades de enseñanza de vocabulario llamada *Technique Feature Analysis* (Nation y Webb, 2011), que pretende clasificar las tareas de la enseñanza explícita del vocabulario, según la carga de trabajo e implicación que requieren por

2. Durante este artículo nos referimos al léxico enseñado como “palabras meta” en lugar de “ítems léxicos”, a pesar de que en algunos casos no se trata de palabras y sí de expresiones o *clusters*.

parte de los alumnos. Las técnicas de AC incluidas en nuestra herramienta didáctica conseguirían, según esta *checklist*, puntajes superiores a las actividades propuestas por Nation y Webb (2011), si bien es cierto que ninguna de sus actividades tiene naturaleza cooperativa.

2.3.5. Instrumento de recogida de datos

Se ha diseñado un test de 20 preguntas al que los alumnos podían acceder en línea: www.socrative.com. Para el diseño del test hemos tenido en cuenta a Laufen y Goldstein (2004) y su gradación en la dificultad de recuperación de las palabras expuesta anteriormente.³ Se ha querido equilibrar el peso de las partes productiva y receptiva (50% - 50%) al asignar el número de preguntas de cada tipo. Así, el test cuenta con 10 preguntas en las que el alumno debe mostrar sus conocimientos productivos (recuerdos, ya sean activos o pasivos), y otras 10 preguntas en las que se requiere un conocimiento receptivo de las palabras (reconocimientos, ya sean activos o pasivos). La dificultad media ponderada del test es de 2,7, en una escala del 1 al 4.

3. Análisis de resultados

A continuación, realizaremos un análisis de los resultados cuantitativos, si bien haremos algunas consideraciones sobre el análisis cualitativo en las conclusiones finales.

Para la realización de las diferentes pruebas hemos utilizado el programa PSPP.

En primer lugar, se ha buscado comprobar la normalidad tanto en el pre-test como en el post-test para cada uno de los tres grupos: el de control (GC) y los dos experimentales (GE1, GE2).⁴ A tal efecto, se ha pasado la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*. En todos los casos los resultados son $>.05$: GC (pre-test: .194; post-test: .882), GC1 (pre-test: .797; post-test: .681), GE2 (pre-test: .390; post-test: .805). Por lo tanto, existe normalidad y podemos pasar a aplicar pruebas paramétricas.

A continuación, para medir si había diferencia significativa entre los resultados del pre-test y del post-test en los tres grupos, se ha pasado la prueba *T-Student* de muestras emparejadas. Hemos definido el resultado en el pre-test como la V1. La V2 ha sido el resultado en el post-test. Como los resultados son $<.05$, se ha podido descartar la H_0 , y se ha aceptado como válida la H_1 , que afirma que existe diferencia significativa entre el pre-test y el post-test en cada uno de los grupos: GC (.000), GE1 (.000), GE2 (.000). Por consiguiente, la aplicación de la herramienta didáctica en los grupos experimentales consigue ganancias estadísticamente significativas entre el pre y el post-test. De igual modo, esta significancia se produce también en el GC.

3. Cuando hablamos del test, nos referimos al pre-test y al post-test, pues en nuestro estudio son el mismo.

4. El conocimiento de las palabras meta de los alumnos en el pre-test, medido a través de las preguntas de reconocimiento activo, es el siguiente en los tres grupos: GE1: 3,37%; GE2: 1,69%; GC: 0,84%.

La tabla 1 muestra los resultados tanto del pre-test como del post-test para los tres grupos:

TABLA I. RESULTADOS PORCENTUALES DE LOS TRES GRUPOS EN EL PRE-TEST Y EN EL POST-TEST

	Pre-test	Post-test
GE1	20.30%	74.00%
GE2	20.30%	84.70%
GC	21.20%	66.50%

Seguidamente, se ha realizado la prueba *ANOVA* de un factor con los tres grupos. En primer lugar, analizamos la homogeneidad de varianzas. Al tener un valor $>.05$ (.157), aceptamos que las varianzas son iguales, por lo que pasamos a analizar los resultados descriptivos. En este caso, se ha obtenido un nivel de significación $<.05$ (.013), por lo que rechazamos la H_0 , ya que, efectivamente, existen diferencias significativas entre los grupos.

Adicionalmente, y de cara a dilucidar entre qué grupos se había producido esta significancia, se ha realizado la prueba *Scheffé (Post hoc)*. Los resultados indican que las ganancias significativas se producen entre el GE2 y el GC (.013). Si bien el otro grupo experimental (GE1) obtiene también mejores resultados en el post-test que el grupo de control, las diferencias no resultan ser estadísticamente significativas (.475), al igual que ocurre con las diferencias entre los dos grupos experimentales (.227).

4. Discusión y conclusiones

A la luz del análisis cuantitativo de los resultados y de nuestras observaciones directas en el aula, y aun teniendo en cuenta las limitaciones de nuestro estudio, principalmente en cuanto al número de informantes, podemos aventurar las siguientes afirmaciones, respondiendo así a nuestras principales preguntas de investigación.

En primer lugar, podemos declarar que el AC resulta una metodología adecuada para la enseñanza explícita del léxico español con aprendientes de una escuela superior. Nuestros resultados coinciden con los de diversos estudios recientes (Takallou y Veisi, 2013; Zarrabi, 2016) que avalan al AC como una metodología muy útil en la enseñanza de lenguas extranjeras. Nuestra herramienta didáctica ha permitido que los alumnos de los grupos experimentales tuvieran acceso a un *input* rico y variado, y que estuvieran expuestos a procesos continuos de interacción y negociación que han favorecido una mejor adquisición del lenguaje (Long, 1983), y que se han reflejado en la consecución de mejores resultados en el post-test que el grupo de control, como pudimos ver en la tabla 1.

En segundo lugar, quisiéramos remarcar que las diferencias obtenidas en los resultados del post-test, no solo resultan significativas entre el GE2 y el GC, como hemos podido ver en el análisis de resultados, sino que además apoyan de manera clara aquellos modelos que abogan por una enseñanza explícita del léxico extranjero en el aula (Barcroft, 2002, 2007, 2015; Nation, 2013; Schmitt, 2010) y coinciden con diferentes estudios que inciden en la consecución de mejores resultados cuando los alumnos negocian el significado con el profesor de manera grupal (Ellis y Heimbach, 1997; File y Adams, 2010; Newton, 2013).

Finalmente, podemos afirmar que la distribución horaria de las clases ha tenido un papel determinante en los resultados obtenidos en el post-test por los estudiantes de los grupos experimentales, como puede observarse en la tabla 1. Sin embargo, estas diferencias no resultan ser estadísticamente significativas. De cara a nuevos estudios, sin embargo, consideramos que convendría replicar nuestro estudio contando con un cuarto grupo (un segundo grupo de control: GC2), que tuviese la misma distribución horaria que el GE2 para, de este modo, poder medir qué resulta más determinante en la obtención de los resultados en el post-test, si la aplicación de la herramienta didáctica o la distribución horaria de las clases.

De igual modo, y aunque todavía no contemos con el estudio propuesto anteriormente, quisiéramos resaltar la importancia que tienen la generación de horarios y la distribución horaria en las clases de lenguas extranjeras. Si bien el análisis cuantitativo de los datos ya nos muestra los mejores resultados obtenidos por el grupo experimental (GE2) que contaba con las tres sesiones en días separados, el análisis cualitativo es aún más concluyente al respecto. En este sentido, y únicamente a modo de apunte, queremos señalar que los grupos que contaban con sesiones dobles (GE1 y GC) necesitaron de algunas pausas durante el desarrollo de las clases, pues tanto su nivel de concentración como el de motivación descendieron de forma notable con respecto al otro grupo (GE2). Más aún, fue en el grupo experimental (GE1) en el que este “cansancio” se hizo más evidente. A nuestro modo de ver, la aplicación durante dos sesiones seguidas de técnicas cooperativas, resulta una carga excesiva para la concentración y la motivación de unos alumnos, normalmente, acostumbrados a trabajar durante la mayoría de su tiempo de forma individual.

En cualquier caso, pensamos que a la luz de nuestro estudio podemos afirmar que la enseñanza explícita del léxico extranjero a través de herramientas basadas en el AC favorece una adquisición rica y profunda, al tiempo que posibilita un aprendizaje tanto implícito como explícito del alumno, que se ve forzado a participar en múltiples situaciones de interacción y de negociación de significado, requisito básico para la cooperación, lo que se traduce en un fortalecimiento y una mayor consolidación del léxico. Al mismo tiempo, el hecho de trabajar en equipos cooperativos se traduce en un nivel más bajo de ansiedad que, sin duda, reporta beneficios a unos alumnos que trabajan con menor presión social.

Referencias

- Atkinson, R., y Shiffrin, R. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of learning and motivation*, 2, 89-195.
- Barcroft, J. (2002). Semantic and structural elaboration in L2 lexical acquisition. *Language Learning*, 52, 323-363.
- Barcroft, J. (2007). Effects of opportunities for word retrieval during second language vocabulary learning. *Language Learning*, 57(1), 35-56.
- Barcroft, J. (2015). El método IBI en la enseñanza del léxico: teoría, investigación y nuevas perspectivas. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 112-125.
- Craik, F., y Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, 11, 671-684.
- Ellis, N. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Ellis, N. (1995). Consciousness in second language acquisition: A review of field studies and laboratory experiments. *Language Awareness*, 4(3), 123-46.
- Ellis, N., y Sinclair, S. (1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order. *Quarterly Journal of Experimental Psychology (Section A)*, 49, 234-250.
- Ellis, R., y Heimbach, R. (1997). Bugs and birds: Children's acquisition of second language vocabulary through interaction. *System*, 25(2), 247-259.
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. En R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, y H. Reinders (Eds.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp.3-25). Bristol: Multilingual Matters.
- File, K., y Adams, R. (2010). Should vocabulary instruction be integrated or isolated?. *TESOL Quarterly*, 44(2), 222-249.
- Gómez Molina, J. R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)* (p. 491-510). Madrid: SGEL.
- Johnson, D., y Johnson, R. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, 213-240.
- Johnson, D., y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Indiana University, Edina, MN, USA: Interaction Book Company Publishing.
- Johnson, D., Johnson, R., y Smith, K. (1997). *El aprendizaje cooperativo regresa a la universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona?* Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Johnson_Aprendizaje_cooperativo_en_la_universidad.pdf.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational leadership*, 47, 12-15.
- Laufer, B., y Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436.

- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input 1. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Mason, B., y Krashen, S. (2010). The reality, robustness, and possible superiority of incidental vocabulary acquisition. *TESOL Quarterly*, 44 (4), 790-792.
- Nash, H., y Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(3), 335-354.
- Nation, P. (1982). Beginning to learn foreign vocabulary: A review of the research. *RELC Journal*, 13, 14-36.
- Nation, P. (2007). The four strands. *Innovation in language learning and teaching*, 1 (1), 1-12.
- Nation, P. (2013 [2001]). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P., y Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Heinle: Cengage Learning.
- Newton, J. (2013). Incidental vocabulary learning in classroom communication tasks. *Language Teaching Research*, 17(2), 164-187.
- Piaget, J. (1995 [1950]). *Sociological studies* (L. Smith, Ed.), Londres-Nueva York: Routledge. Cap. 1 "Explanation in sociology" (30-96).
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. U. K.: Palgrave Macmillan.
- Takallou, F., y Veisi, S. (2013). Implementing cooperative learning in a reading class. *Report and Opinion*, 5(1), 16-23.
- Torrego Seijo, J.C., y Negro, A. (coords.). (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zarrabi, F. (2016). A study on cooperative language learning: the impact of CLL approach on English language proficiency of EFL learners. *European Journal of Education Studies*, 1(2), 119-132.