

CAPÍTULO I.

EL VOCABULARIO Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Vocabulary learning never stops, even long after the grammar system is firmly in place.
(Thornbury, 2002: 160)

1.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo trataremos de definir el papel del vocabulario en la enseñanza de lenguas extranjeras, intentando abordar a lo largo de las diferentes secciones diversos aspectos desde un punto de vista pedagógico. Meara (1980: 221) resume la importancia del tema y al mismo tiempo la falta de atención prestada al mismo en palabras de los protagonistas, los aprendices de lenguas:

...learners themselves readily admit that they experience considerable difficulty with vocabulary, and once they have got over the initial stages of acquiring their second language, most learners identify the acquisition of vocabulary as their greatest single source of problems.

Normalmente tenemos la experiencia de que cuando un alumno tiene consciencia de una pobre competencia lingüística suele atribuirlo a la falta de vocabulario. Es muy común oír comentarios como: “no puedo leer un libro porque me falta vocabulario, me cuesta expresarme porque no encuentro las palabras”. Infinidad de veces el alumno muestra cansancio y, por tanto, desmotivación ante la repetición continua año tras año de lo que ellos denominan los mismos contenidos, normalmente estructurales¹, y la sensación

¹ Levenston (1979) criticó la falta de atención prestada por la lingüística aplicada al aprendizaje de vocabulario en favor del estudio de la sintaxis.

de falta de progreso, como si no existiese una relación acorde entre tiempo de estudio y conocimiento de la lengua extranjera. Puede deberse a que el programa de enseñanza en cuanto a lo que el vocabulario se refiere no está suficientemente desarrollado, en ocasiones no está claro si porque el número de palabras es insuficiente o porque la organización no favorece su aprendizaje. Ante esto, es obvio que el estudio del léxico es central en la enseñanza de lenguas y, por tanto, se hace necesaria la revisión de enfoques, métodos y técnicas para tratarlo en un contexto formal de aprendizaje. Es fundamental para llevar a cabo una investigación sobre el uso del diccionario en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, principalmente de los elementos léxicos, previamente tener en consideración las investigaciones y estudios más teóricos sobre la descripción, organización y estructura del léxico, las condiciones y el proceso de aprendizaje y adquisición, la organización de la enseñanza o los recursos disponibles. Hemos dividido el capítulo en dos grandes bloques diferenciados. En el primero de ellos realizaremos un breve recorrido por los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, con especial relevancia al tratamiento del vocabulario en las mismas. El segundo bloque se centra en los aspectos relacionados con la competencia léxica, intentado definir, en primer lugar, el concepto de palabra y lo que implica su conocimiento; a continuación, se analizarán las condiciones para su adquisición, tanto en el proceso de aprendizaje como en el de enseñanza y se prestará atención a las herramientas didácticas a través de las cuales se llevan a cabo estos procesos. Finalmente, se aborda el tema de la utilidad de las técnicas de entrenamiento estratégico, entre las cuales se encuentra el uso del diccionario pedagógico en el proceso de aprendizaje, objeto de nuestro estudio, haciendo también mención al recurso de la traducción.

1.2. VOCABULARIO Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

1.2.1. El papel del vocabulario en diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

En este apartado nos proponemos hacer un recorrido por algunos de los diferentes enfoques metodológicos que se han sucedido en la enseñanza de las lenguas extranjeras y definir el papel del vocabulario dentro de los mismos.

El primer método reconocido para la enseñanza de lenguas modernas se remonta a finales del siglo XVIII, cuyo objetivo principal se centraba en la traducción de los textos clásicos, primando la enseñanza de la gramática junto a glosarios bilingües de listas de palabras, normalmente de registro literario, que sirvieran para la traducción de una selección de extensas lecturas. De ahí la denominación de ***Grammar Translation Method***. Se explicaban las palabras desde un punto de vista etimológico y las listas de palabras se organizaban en campos semánticos, una tradición que se ha prolongado hasta bien entrado el siglo XX. Al contrario de las corrientes metodológicas actuales, no se prestaba atención a las palabras de uso común, el lenguaje oral o las expresiones idiomáticas.

Lógicamente, este método tan extendido a lo largo del tiempo no estuvo exento de críticas por su menosprecio hacia aspectos que otros lingüistas consideraban importantes, como las palabras de uso frecuente y la idiomática del lenguaje². En esta línea, el primer lingüista que llegó a desarrollar un currículo dando primacía al aspecto oral fue Henry Sweet. Según Sweet (1964), se comenzaba por el estudio del *stream of speech* (fonética y transcripción) para continuar con lo que llamaba el *Grammatical Stage* (estudio de gramática y vocabulario básico), para pasar finalmente al *Idiomatic Stage* (más estudio de vocabulario). Sin embargo, Sweet (1964) no aislaba palabras para su estudio, por considerar la oración como la unidad del lenguaje: "Although language is made up of words, we do not speak in words, but in sentences. From a practical, as well as a scientific, point of view, the sentence

² Prendergast, 1864 (citado en Zimmerman 1997: 7); Thorndike y Lorge (1944).

is the unit of language, not the word. From a purely phonetic point of view words do not exist” (Sweet, 1964: 97). La selección del vocabulario se realizaba en función de su frecuencia y utilidad.

En la dirección contraria al *Grammar Translation Method* se posiciona uno de los llamados métodos de adquisición natural del lenguaje, el **Direct Method**, donde la traducción se elimina por completo y, por ende, se evita recurrir al diccionario como herramienta de consulta. El principio general de este método se basa en que la adquisición de la lengua se produce a través de la interacción, que se ha de producir en un contexto determinado con clases intensivas de un reducido número de alumnos y donde la lengua tanto de instrucción como de comunicación a través de breves intercambios pregunta-respuesta es la L2. Se evita la comparación L1-L2. El título del manual desarrollado por Sauveur en 1874, *An Introduction to the Teaching of Living Languages without Grammar or Dictionary*, es suficientemente explicativo. En cuanto a la selección y enseñanza del vocabulario, éste era sencillo y de uso común, explicado a través de dibujos, gestos u objetos. El término *realia* se acuña por primera vez en la enseñanza, utilizado para la presentación de vocabulario concreto, y, en el caso de vocabulario abstracto, se utilizaban las asociaciones de ideas.

La primera mitad del siglo XX supuso un punto de inflexión en la elaboración de los programas para la enseñanza de lenguas. Se parte de la estrecha relación existente entre la destreza lectora y la necesaria e imperativa adquisición de vocabulario que ésta lleva consigo. West (1930: 514) declara que: “The Primary thing in learning a language is the acquisition of a vocabulary and practice in using it (which is the same as ‘acquiring’). The problem is *what* vocabulary”. Ya advirtió, al igual que reconocemos los profesores actualmente, que los aprendices carecían de un vocabulario básico después de años de estudio. West (1930: 511) atribuyó esta carencia a tres causas:

1. Las actividades que realizaban no facilitaban el uso de la lengua.
2. Las palabras que aprendían no les eran útiles.
3. No acababan de dominar las palabras que aprendían.

Por tanto, su propuesta consistía en la utilización de listas de frecuencia y en la variedad de las mismas (*frequency and range*) para seleccionar y ordenar el vocabulario en los materiales de enseñanza, comenzando por el vocabulario esencial y general e ir refinándolo progresivamente conforme avanzan los niveles. Él mismo publicó en 1953 *A General Service List of English Words*³. Otros esfuerzos previos, aunque menos sofisticados, fueron el intento de Faucett, West, Palmer y Thorndike (1936), *The Interim Report on Vocabulary Selection* (citado en Richards y Rogers, 1986: 32) o el de Ogden y Richards (1930, citado en Carter y McCarthy, 1988: 2) por crear un vocabulario básico para el aprendizaje de la lengua en su proyecto *Basic English*. El discurso producto del uso de este método, aun siendo gramaticalmente correcto, se caracterizaba por falta de naturalidad, ya que la base que subyace al mismo es que con un número limitado de palabras se puede expresar toda una realidad mediante el uso de perífrasis y circunloquios, estilísticamente formal y falto de expresividad. Podríamos considerarlo como una guía rápida y práctica de la lengua, similar a las publicaciones actuales para la comunicación internacional o los populares métodos *Aprenda Inglés con 1000 palabras*. Vemos que la filosofía originaria sigue gozando de actualidad.

A pesar de que hoy en día existen otras listas actualizadas y perfeccionadas⁴ haciendo uso de los medios informáticos, aún se sigue utilizando la lista de West porque “the fact is that no one has yet produced a more recent general list of English vocabulary that matches the earlier ones in terms of their educational value” (Read, 2000: 160).

Profundizando en la línea investigadora de West de encontrar un fundamento científico para seleccionar el vocabulario a introducir en los programas lingüísticos de enseñanza, otros cualificados lingüistas como Palmer (1917/1968) o Hornby (1950), realizaron los primeros esfuerzos para establecer los principios que debían guiar el diseño de los contenidos en los libros de texto⁵. En su opinión, éstos se debían regir por tres principios básicos:

³ La lista constaba de 2000 elementos léxicos con información semántica y de frecuencia obtenida de un corpus de dos a cinco millones de palabras.

⁴ Carroll, J. B., Davies, P. y Richman, B. (1971); Meara (1980); Francis y Kučera (1982); Coxhead (1998, 2000).

⁵ Recordemos que West fue el creador de *The New Method Readers*, vocabulario controlado para las lecturas graduadas. De hecho su lista se utiliza hoy como la base de los *Longman*

selección, secuenciación y presentación de las estructuras lingüísticas que se contextualizan en actividades basadas en situaciones prácticas y funcionales, de ahí la denominación del método ***Situation Language Teaching***. El aprendizaje de la lengua en este método toma un enfoque inductivo, de modo que el léxico o las estructuras se deducirán de la situación en las que se presenten y, posteriormente, se generalizarán a otras situaciones fuera del aula. Al igual que ocurre cuando se está aprendiendo la lengua materna, nunca se explicarán previamente, de modo que “don’t weaken the impression which the word makes on the mind” (Richards y Rogers, 1986: 36). Las destrezas de lectura y escritura se introducirán cuando se haya establecido un dominio básico de vocabulario y gramática. Por primera vez, el vocabulario fue considerado uno de los aspectos más importantes en la enseñanza de una segunda lengua, reforzado al mismo tiempo por la importancia que estaba tomando la destreza lectora como objetivo primordial del estudio de una segunda lengua en Estados Unidos, a raíz del informe Coleman de 1929, que destacaba las deficiencias de los estudiantes en este ámbito.

Siguiendo la corriente estructuralista americana, que preconiza que las dificultades que experimentan los aprendices de lenguas extranjeras se basan en la diferencia que existe entre dos sistemas estructurales diferentes, surge el ***Audiolingual Method***. Poniendo el énfasis en la gramática o estructura de la lengua y en la creencia de que el aprendizaje es una cuestión de hábito, este método se basa en “*intensive oral drilling of sentence patterns*” (Zimmerman, 1997: 10). La enseñanza del vocabulario se relega a estadios posteriores del aprendizaje, cuando el aprendiz siente verdadera necesidad del léxico según el contexto en el que lo vaya a utilizar. En los primeros estadios solo se introducirán las palabras necesarias para poder practicar las estructuras sintácticas (Fries, 1945: 51). El papel del diccionario en este método lo refleja el autor en las siguientes palabras: “The linguistic student should never make the mistake of identifying a language with its dictionary” (Fries, 1945: 38), puesto que no creía en la existencia de equivalentes exactos entre las dos lenguas; una palabra inglesa no tiene un único o significado básico, sino que puede

Structural Readers; y de *New Method Dictionary* (1935), vocabulario de definición lexicográfica, que aún se toma como referente para el *Longman Dictionary of Contemporary English* (1978) según explican Carter y McCarthy (1988: 7).

llegar a quince o veinte, y su significado depende del contexto en el que se use y de las combinaciones que puedan llegar a formar con otras palabras (Fries, 1945: 39-44). Por tanto, la descripción del vocabulario se debería construir siempre en contexto, que es lo que define el significado. Contrario a lo que se acepta actualmente, es decir, la sensación que tiene el alumno de que conocer la lengua supone conocer vocabulario, fue criticada por este autor y otros estudiosos como Twaddell (1980) o Rivers (1981). Por tanto, los programas de estudio bajo este método utilizan el léxico como medio para ilustrar temas gramaticales y no con valor comunicativo intrínseco.

La reacción al método audio-lingual, basado en la adquisición de hábitos y repetición de *sentence patterns*, vino de la mano, primero de lingüistas como Chomsky (1957) y posteriormente, de investigadores en el área sociolingüística como Hymes (1972), dando lugar al **Communicative Approach**. Al contrario del método anterior, para los defensores de esta corriente, cada frase transmite un significado *per se*, la característica fundamental del lenguaje. El primero de estos autores defendía la existencia de una serie de reglas en la mente del hablante (*the speaker's mental grammar*), denominado *linguistic competence*, independiente del uso comunicativo que se pudiera hacer de la lengua o *performance*. Su teoría, aun incorporando un elemento de creatividad del que carecía el método anterior, dejaba de lado el aspecto comunicativo de la lengua, pensando que la transferencia se produciría automáticamente con la interacción. Fue Hymes (1972) el que introdujo el concepto de *communicative competence* dando protagonismo a los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua. De ahí se dio preponderancia a todo aquello que significara acercar al aprendiz a desarrollar su habilidad comunicativa, haciendo hincapié en el desarrollo de las cuatro destrezas y anteponiendo la adquisición de fluidez sobre la corrección formal. Los métodos de enseñanza bajo este enfoque tenían que dotar al alumno de oportunidades de uso real de la lengua. Para llevar a cabo esta intención comunicativa, el léxico debía adquirir su importancia, puesto que sin palabras no hay comunicación. Sin embargo, este enfoque, tal como fue desarrollado por Wilkins (1972) en el *notional-functional syllabus*, se basa en conocer ciertos conceptos y en cómo expresar ciertas nociones en situaciones determinadas, es decir, todo se

organiza por categorías de significado. El vocabulario y las estructuras sintácticas a partes iguales se adquirirán mediante la exposición intensiva y contextualizada a la lengua. Algunos autores como Rivers (1983b) o Widdowson (1978) consideraron la importancia de prestar más atención al vocabulario dentro de un método que aboga por la transmisión del significado sobre la corrección formal. Zimmerman (1997: 13) explica cómo “Widdowson has claimed that native speakers can better understand ungrammatical utterances with accurate vocabulary than those with accurate grammar and inaccurate vocabulary”. Para la elaboración de materiales, la selección se realiza desde un plano discursivo, observando la utilidad y no la frecuencia de las palabras, como habíamos señalado anteriormente en otros métodos, ya que este último criterio no respondía, según estos autores, a los propósitos comunicativos.

Finalmente, el *Natural Approach*, que no diverge del enfoque comunicativo, considera el vocabulario como el transmisor de significado: “A language is essentially its lexicon and only inconsequently the grammar that determines how the lexicon is exploited to produce messages” (Richards y Rogers, 1986: 130). Aunque los creadores de este método, Krashen y Terrel (1983) admiten que los elementos léxicos en los mensajes tienen necesariamente una estructura gramatical, esto no requiere un análisis explícito por parte del profesor. Lo importante al iniciar el aprendizaje es el input que el alumno recibe, que debe ser relevante, interesante y comprensible para el aprendiz. El vocabulario se adquirirá a través de actividades con una finalidad comunicativa y la lectura. La destreza productiva emergerá posteriormente cuando el aprendiz haya adquirido la competencia lingüística que le ha proporcionado el input recibido.

A lo largo de este breve recorrido por la descripción de las diferentes corrientes metodológicas, hemos podido apreciar cómo ninguno de los estudios teóricos ni las implicaciones pedagógicas resultantes de los mismos han tratado el tema de la adquisición de vocabulario como tema central. El impulso definitivo al estudio del léxico llegó con la aparición en los años 80 del siglo pasado de **la lingüística de corpus** y la creación del proyecto COBUILD para describir el uso real de la lengua, con repercusión en la compilación de

diccionarios y materiales de enseñanza. La lengua se describe desde una nueva perspectiva, sobrepasando los límites de la palabra en pro de estructuras léxicas y colocaciones, y cobran relevancia los términos multipalabra, adquiriendo diversas denominaciones como *lexical items*, *lexical phrases* o *prefabricated units*. Lewis (1993: 89) recoge la filosofía subyacente derivada de este nuevo enfoque descriptivo de la lengua: “Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar”, y sin desdeñar la validez de la gramática, su enfoque pedagógico irá determinado por la inclusión del enfoque comunicativo con el aprendizaje del léxico que se adquiere de manera natural, filosofía subyacente al **Lexical approach** desarrollado en los años 90.

Es reconocido el estatus consolidado que tiene el enfoque comunicativo dentro de la enseñanza actual de lenguas, cuya base principal es el uso de la lengua con la finalidad de hacer algo, es decir, “language (...) to perform” (Lewis, 1997b: 46). Para llevar a cabo esta función, los procedimientos tienen que ir encaminados a mejorar la fluidez, sin olvidar la corrección gramatical, y también a desarrollar la dimensión pragmática y social. Dentro de la tendencia comunicativa actual y apartándose de la dicotomía gramática-vocabulario, por otra parte tan arraigada en los métodos de enseñanza, el *lexical approach* propone situar el léxico de una lengua como punto de partida para el aprendizaje.

Existen puntos de encuentro y puntos de distanciamiento respecto a los principios que rigen el método comunicativo. Ambos comparten la necesidad de enseñar las 2000 palabras más frecuentes de uso común para tener un dominio básico de la lengua, y la creencia de que el vocabulario debe enseñarse siempre contextualizado. Ambos ensalzan el valor de los encuentros repetidos de los elementos léxicos que ya son conocidos para el aprendiz como método de consolidación y adquisición. Ambos dan importancia a las colocaciones y expresiones de la lengua, con la diferencia que, para el *lexical approach*, estos términos adquieren un sentido más amplio y los sitúa por encima de las palabras individuales como las unidades léxicas que componen la lengua.

En cuanto a las divergencias, el *lexical approach* manifiesta menor interés por el output que por el input, al que considera fundamental para la

posterior adquisición. De ahí que anteponga las destrezas receptivas durante los primeros estadios del aprendizaje sobre las productivas, aproximándose al *Total Physical Response* de Asher o al *Natural Approach* de Krashen. Posteriormente, a través de la instrucción se llegará del input al *intake*⁶, la instrucción entendida además como el desarrollo de estrategias de aprendizaje, selección de materiales y actividades. Dentro de este contexto, las actividades de *listening* cobran preponderancia, junto con la necesidad de que el alumno reflexione sobre la lengua, o lo que el mismo Lewis (1997b) denomina *noticing* o *awareness raising*, es decir, observar los rasgos léxicos de la L2 para establecer regularidades en la lengua y formular y experimentar hipótesis como paso previo a la adquisición.

1.2.2. El enfoque léxico en la enseñanza de una lengua extranjera

Por la relevancia que adopta el enfoque léxico como método en la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de nuestro estudio, consideramos pertinente ampliar el espacio dedicado al mismo. Según Lewis (1997a), la lengua se compone de cuatro elementos léxicos. Dentro de estos elementos incluye tanto palabras aisladas como oraciones completas (*institutionalised utterances*), pero lo cierto es que todas se consideran unidades independientes. El primer grupo es el que él denomina *words and polywords*; las primeras, reconocidas en la enseñanza de lenguas, y las segundas, aunque consideradas una extensión de las primeras, tienen cierta carga de idiomática (un ejemplo de las mismas lo constituirían expresiones como *by the way, on the other hand*). El segundo es el grupo de las *collocations*, pares o grupos de palabras que suelen coexistir con un alto índice de frecuencia, y que tampoco habían tenido un tratamiento privilegiado hasta el momento en los libros de texto. Pedagógicamente es de gran ayuda aprender estos grupos de palabras que “*co-occur regularly*” (Lewis, 1997a: 257) como partes constitutivas del texto, fundamento del enfoque, más que centrarse en palabras aisladas. De

⁶ Lewis (1997b: 217) define *intake* como “Language internalised by the learner in such a way that it becomes and remains available for productive use”. Añade “To teachers’ frustration, not all input becomes intake”.

hecho, ya Firth en los años 60, situó el término '*collocation*' en los estudios léxicos como un tipo de significado: "Collocation, how words typically occur with one another, is therefore a central part of the meaning of a word" (Firth, 1957; citado en Carter y McCarthy, 1988c: 32). Además, puesto que el significado de una palabra está estrechamente relacionado con las palabras con las que se asocia, las colocaciones son también una muestra de lo que supone aprender en contexto (Nattinger, 1988).

El tercer grupo, más típico de la expresión oral que escrita, son las "*institutionalised utterances*, all those chunks of language that are recalled as wholes, and of which much conversation is made" (Lewis 1997a: 257), con un significado fundamentalmente pragmático y compuestas por una proporción importante de *delexicalised words*, como *get o take*⁷, y que, aun consideradas en este enfoque la base del aprendizaje natural de lenguas por su utilidad y por la validez del input presentado para la adquisición inductiva de reglas generalizables, se le ha prestado escasa atención en los métodos de enseñanza más tradicionales. El cuarto grupo es el que denomina *sentence frames and heads*, que ayuda a articular el discurso escrito.

En resumen, este enfoque distingue cuatro tipos de elementos léxicos, divididos en dos categorías, aquellos elementos con un significado referencial (*words and collocations*) y aquellos con significado pragmático (*institutionalised utterances and sentence frames*). Ambos deberían incluirse en los programas de enseñanza siempre teniendo en cuenta el objetivo del curso concreto. Aunque el defensor de este enfoque es de la opinión de que tanto la estructura de una lengua como su léxico se adquieren más que se enseñan, considera una inestimable ayuda la preparación de actividades que ayuden a concienciar a los alumnos de la naturaleza léxica del lenguaje: "conscious awareness of what constitutes a possible chunk provides learners with a tool that enables them to process input more effectively" (Lewis 1997a: 260). Los tipos de actividades propuestos no distan mucho en su forma de los tradicionales de vocabulario o gramática, pero sí en su contenido lingüístico. También animan a los estudiantes a buscar equivalentes y a realizar comparaciones en su lengua materna, haciendo un uso efectivo del diccionario como recurso para un

⁷ Algunos ejemplos son: *I'll get it, it's nothing to do with me, it'll take time.*

aprendizaje activo. Ciertamente, se pueden establecer puntos de contactos entre este enfoque metodológico y el desarrollo de la lexicografía pedagógica:

The good EFL dictionary contains better definitions, more examples and more information about the grammar of the headwords, but perhaps the single most striking difference is that it contains a much larger range of items. In addition to single words, it contains phrases, idioms and even complete expressions. The lexicon of the language is considerably larger than any list of the “words” of that language. This simple insight is the basis for a lexical view of language, and a lexical approach to teaching. (Lewis 1997b:7)

Resumiendo, este enfoque recalca el papel principal del vocabulario como transmisor de significado, que es necesario adquirir y almacenar en el lexicón mental, un léxico que se combinará de múltiples maneras, aplicando los principios gramaticales por los que se rige toda lengua para llegar al fenómeno de la comunicación.

1.3. EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO

1.3.1 Concepto de palabra

Si analizáramos un extracto de texto en inglés y tuviéramos que contar las palabras con un fin didáctico, es decir, dividir para enseñar a nuestros alumnos, no siempre sería sencillo establecer la frontera de lo que es una palabra. Nos encontraríamos con muchos tipos de elementos léxicos que se tendrían que definir o describir y clasificar para su enseñanza, por ejemplo, formas de una misma palabra, como *look-looking*; palabras que presentan la misma forma y diferente categoría gramatical, tal es el caso de *like* (v) - *like* (prep), compuestos, colocaciones, verbos frasales o expresiones idiomáticas. Estos problemas parten de la misma definición del término ‘palabra’. A continuación recogemos las dos definiciones del término ofrecidas por dos diccionarios especializados:

1. La primera, tomada del *Longman Dictionary of Applied Linguistics*:

(...) n the smallest of the LINGUISTIC UNITS which can occur on its own in speech or writing. It is difficult to apply this criterion consistently. For example, can a FUNCTION WORD like *the* occur on its own? is a CONTRACTION like *can't* ("can not") one word or two? Nevertheless, there is evidence that NATIVE SPEAKERS of a language tend to agree on what are the words of their language. In writing, word boundaries are usually recognized by spaces between the words. In speech, word boundaries may be recognized by slight pauses. (Richards et al., 1992: 311)

La definición nos ofrece una explicación del término 'palabra' desde el punto de vista lingüístico y plantea algunos de los problemas que tiene la aplicación práctica de la definición a la hora de distinguir las palabras en un texto. El significado de las palabras no se menciona, se centra exclusivamente en la descripción de la forma.

2. La segunda, tomada de *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, introduce además varios sentidos lingüísticos que definen el término 'palabra':

A unit of expression which has universal intuitive recognition by NATIVE SPEAKERS, in both spoken and written language. However, there are several difficulties in arriving at a consistent use of the term in relation to other CATEGORIES of linguistic description, and in the comparison of languages of different structural types. These problems relate mainly to word identification and definition. They include, for example, decisions over word boundaries (e.g. is a unit such as *washing machine* two words, or is it one, to be written *washing-machine?*), as well as decisions over status (e.g. is *the* a word in the same sense as is *chair?*). Regular definitions of words as 'units of meaning' or 'ideas' are of no help, because of the vagueness of such notions as 'idea'. As a result, several theoretical distinctions have been made.

Three main senses of 'word' are usually distinguished (though terminology varies):

- (1) Words are the physically definable units which one encounters in a stretch of writing (bounded by spaces) or speech (where

identification is more difficult, but where there may be PHONOLOGICAL clues to identify boundaries, such as PAUSE or JUNCTURE features). 'Word' in this sense is often referred to as the 'orthographic word' (for writing) of the 'phonological word' (for speech). A neutral term often used to subsume both is **word form**.

- (2) There is a more abstract sense, referring to the common factor underlying the set of forms which are plainly VARIANTS of the same unit, such as *walk, walks, walking, walked*. The underlying word unit is often referred to as a LEXEME.
- (3) This then leaves the need for a comparably abstract unit to be set up to show how words work in the GRAMMAR of a language, and 'word', without qualification, is usually reserved for this role (...). A word, then, is a grammatical unit, of the same theoretical kind as MORPHEME and SENTENCE.
(Crystal, 1985: 333-34)

Aunque no sea fácil de explicar, todo el mundo tiene un conocimiento intuitivo de lo que es una palabra, como indican ambas definiciones, es decir, somos capaces de reconocerla y establecer sus límites al verla u oírla. La segunda definición, además, describe alguna de las dificultades que conlleva la identificación del término, especialmente para establecer los límites físicos del mismo.

Carter (1998: 6) resume en cinco principios los principales problemas que se plantean a la hora de definir y explicar las propiedades de la palabra:

1. Intuitively, orthographic, free-form or stress-based definitions of a word make sense. But there are many words which do not fit these categories.
2. Intuitively, words are units of meaning but the definition of a word having a clear-cut 'meaning' creates numerous exceptions and emerges as vague and asymmetrical.
3. Words have different forms. But the different forms do not necessarily count as different words.
4. Words can have the same forms but also different and, in some cases, completely unrelated meanings.
5. The existence of idioms seems to upset attempts to define words in any neat formal way.

En resumen, podemos concluir señalando la complejidad de un término tan conocido y tan utilizado como la palabra. En definitiva, para describir y clasificar todos los elementos léxicos de una lengua, es necesario cubrir los aspectos fonológicos, ortográficos, semánticos, gramaticales y morfológicos. Por lo tanto, a la hora de enseñar y aprender estos elementos léxicos será necesario prestar atención a todos estos aspectos.

1.3.2. ¿Qué significa conocer una palabra?

Conocer una palabra es un proceso acumulativo que, en su estado más básico, significa, en primer lugar, conocer su forma oral y escrita; en segundo lugar, su significado; y, en tercer lugar, saber cómo se usa. Nation (2001: 27), en su manual sobre aprendizaje y enseñanza de vocabulario, *Learning Vocabulary in Another Language*, desarrolla en detalle cada uno de estos tres grandes bloques de conocimiento. Así, en cuanto a la **forma** distingue tres apartados, el conocimiento de la forma hablada, la forma escrita y las partes de las que se compone la palabra. Conocer este último aspecto incluye conocer la familia léxica, que se deriva de los procesos de flexión y derivación, importantes al mismo tiempo como estrategia para recordar el significado. En relación al conocimiento del **significado**, señala como imprescindible, en primer lugar, establecer un vínculo adecuado entre forma y significado; en segundo lugar, reconoce la rentabilidad de ser capaz de conocer el concepto subyacente que permita la comprensión de diversos contextos, es decir, los múltiples significados de una misma palabra; y, en tercer lugar, poder establecer relaciones de significado. En cuanto al tercer bloque, el **uso**, este autor llama la atención sobre tres aspectos. El primero de ellos es el que denomina función gramatical, que a su vez presenta dos vertientes: por un lado, se precisa conocer la categoría gramatical; y, por otro, la estructura concreta que requiere el uso de determinado vocablo, es decir, su uso correcto en una frase. En segundo orden de cosas, es necesario ser consciente de los contextos en los cuales se distribuyen las palabras, lo que conocemos como colocaciones; y, finalmente, debemos atender a las restricciones de uso.

El esfuerzo que debe realizar el estudiante de lenguas para el aprendizaje de cada uno de estos aspectos dependerá de las comparaciones y analogías que se puedan establecer entre los elementos dentro de la lengua objeto de estudio y las conexiones con la lengua materna. Cuantas más equivalencias se puedan establecer entre una y otra, más fácil resultará la adquisición; cuantas más diferencias, más esfuerzo requerirá por parte del alumno. El profesor determinará la dificultad de las áreas a enseñar y actuará en consecuencia, diseñando las actividades que crea más apropiadas.

Evidentemente no podemos aprender todas las palabras de una lengua, entre otras cosas porque es difícil saber cuántas palabras realmente hay en una lengua, vistas además las discusiones sobre los difusos límites de las mismas en cuanto a la definición del concepto. Nation (2001: 7) propone cuatro denominaciones o unidades de medida dependiendo de lo que se considere como “palabra” según nuestros objetivos. Por ejemplo, si nuestra finalidad es contar las palabras de un texto o medir la velocidad lectora, contaríamos cada uno de los elementos que aparecen, que denomina **tokens**. Si, por el contrario, no contamos las palabras que se repiten, porque lo que deseamos conocer es el vocabulario de un libro, estaríamos hablando de **types**. El esfuerzo de aprendizaje de vocabulario se reduce bastante si hablamos de **lemmas**, término que utiliza para designar una palabra cabecera y algunas de sus formas flexivas y contracciones, normalmente todos los elementos pertenecientes a la misma clase de palabra. Si además de las formas flexivas, incluimos los afijos derivativos que se pueden añadir a la forma base, estaríamos formando **lexical fields**, un concepto bastante más problemático a la hora de tenerlo en cuenta como unidad de medida de vocabulario. Por un lado, una familia léxica consistiría en una palabra cabecera, sus formas flexivas y sus formas derivadas más comunes. Ésta se va ampliando conforme el aprendiz va adquiriendo mayor competencia lingüística. Lo importante, en este caso, es definir qué elementos incluir como miembros de la familia léxica y cuáles no, y establecer así, una jerarquía que vaya desde los más básicos u obvios hasta los menos transparentes y evidentes.

Existe una opinión consensuada de que es necesario alcanzar un umbral de vocabulario por debajo del cual cualquier comunicación en la lengua

extranjera que se estudia será deficiente. Este umbral viene determinado por el conocimiento de los 2000 elementos léxicos de los llamados de alta frecuencia, que según Nation (2001: 15) permite cubrir alrededor del 80% de los textos tanto orales como escritos de todo tipo. La selección viene determinada no solo por la frecuencia sino también por la variedad, es decir, en cuántos textos o ámbitos diferentes aparece cada palabra.

1.3.3. El aprendizaje del léxico

Podemos comenzar esta sección empezando por determinar la diferencia entre aprendizaje y adquisición, tan claramente expresada por Channell (1988: 84):

I regard an L2 word as having been acquired by a learner when a) its meaning can be recognized and understood (rather than guessed at), both in and out of context and b) it can be used naturally and appropriately to situation. Learning then covers the conscious strategies employed to lead to acquisition. Learning is the process, acquisition is the end result.

Es complicado asumir todo el conocimiento que entraña poder afirmar que se conoce una palabra (su/s significado/s; su forma escrita/oral; el comportamiento gramatical; las familias léxicas; las colocaciones; el registro). Toda esa complejidad se ha de aprender progresivamente y no supondría atrevimiento tener la certeza de no llegar nunca al conocimiento completo. Sin embargo, es importante plantear algunas cuestiones básicas sobre el aprendizaje del léxico procedente de la investigación psicolingüística en el terreno de la adquisición del vocabulario.

El vocabulario que se va aprendiendo se va organizando en la mente del aprendiz en lo que llamamos el lexicón mental⁸ (Thornbury, 2002: 16). Según Nattinger (1988) y Nation (1982), en la adquisición de vocabulario distinguimos entre comprensión y producción. En el primer estadio entraría en juego lo que llamamos vocabulario receptivo, es decir, aquel que reconocemos y

⁸ Para más información sobre el lexicón mental remitimos a Aitchison (1994). *Words in the Mind. An introduction to the Mental Lexicon*.

entendemos, pero cuyo conocimiento no es lo suficientemente profundo como para atrevernos a usarlo. La búsqueda del término requerido en este caso partiría desde la forma al significado. En el estadio productivo, cuando queremos usar una palabra, la búsqueda partiría desde el significado hacia la forma, indagando en los campos semánticos que los sujetos tienen organizados en su lexicón mental. También se establecen una serie de conexiones que forman un complejo entretrejido de similitudes en forma, en significado, en campos semánticos, e, incluso, en categoría gramatical. En ocasiones, cuando se activa la búsqueda de cierto vocablo las conexiones que se producen dan lugar a confusiones. Un ejemplo es la confusión que muchas veces muestran los estudiantes entre los términos *shoes* y *socks*. Se produce una similitud ortográfica, fonológica y de significado ya que pertenecen al mismo campo semántico de la ropa, e incluso comparten la misma categoría gramatical.

Según Thornbury (2002) el aprendizaje de cualquier sistema lingüístico comienza, en primer lugar, por poner palabras a conceptos, es decir, etiquetarlos. En segundo lugar, clasificarlos para no confundirlos y saber que pertenecen a grupos de orden mayor o superordinados. En este proceso se está elaborando un complejo sistema de uniones y asociaciones entre las palabras y todo el sistema conceptual que representan. Aprender una segunda lengua significa que se activa de nuevo todo este proceso, construyéndose un segundo lexicón mental. Pero realmente no podemos asumir que esto sea así, porque la mente del hablante adulto ya no es una hoja en blanco, tiene todo un sistema lingüístico constituido, que puede tener más similitudes o menos con la lengua objeto de aprendizaje, pero que, sin duda, interferirá de alguna manera en el proceso.

A continuación, describiremos algunas de las fuentes de errores producto de esa inevitable transferencia. En principio, la reacción del aprendiz de lengua extranjera ante una nueva palabra es buscar un equivalente en su lengua materna, como paso previo para llegar al concepto. Sin embargo, el grado de yuxtaposición semántica varía bastante entre lenguas diferentes. Pongamos el caso de un mismo término en L1 que tiene dos equivalentes en L2, como el caso de 'casa' = *house/home*; o al contrario, el caso de

‘pierna/pata’ = *leg*. Hay palabras que no tienen equivalente exacto en las dos lenguas porque el concepto semántico que designa un único término en la L2 se traduce mediante una perífrasis o grupo de palabras. Un claro ejemplo de este fenómeno son las distintas formas que utiliza la lengua inglesa para expresar los diferentes tipos de robo. Por otro lado, las lenguas que comparten un número elevado de cognados, sin duda se benefician de este fenómeno, pero también son foco de confusión, por la existencia de palabras similares en forma que no coinciden en significado. Son los llamados ‘falsos amigos’.

El número potencial de palabras que un aprendiz de lengua extranjera puede aprender está muy limitado por las condiciones de aprendizaje en las que se encuentra. La diferencia respecto al ritmo de adquisición de un hablante nativo es tal que, según Thornbury (2002: 20), dieciocho años de instrucción equivaldrían al vocabulario que puede adquirir un sujeto durante un año de exposición en un entorno natural. Ya que alcanzar este nivel es prácticamente imposible, se busca establecer un vocabulario básico o *threshold level*, que proporcionaría un conocimiento razonable de la lengua. Se ha estipulado ese vocabulario en unas 2000 palabras, como ya se ha mencionado, que son las que los hablantes nativos utilizan en el lenguaje diario o las usadas en el vocabulario de definición de los diccionarios de aprendizaje. Se aboga por enseñar estas 2000 unidades léxicas de alta frecuencia, entre las cuales se halla un número elevado de palabras gramaticales, lo más pronto posible. Es éste un proceso cuyo éxito no está garantizado porque, como ya hemos indicado, las limitaciones de tiempo no permiten el conocimiento profundo de cada uno de los elementos, por lo tanto habrá un número de términos o significados y usos de los mismos que se tendrían que aprender de forma indirecta, mediante la exposición fuera de clase. Por otro lado, no tenemos la certeza de que el alumno aprenda de forma inmediata todo aquello que se le enseña.

No se puede aprender el vocabulario de una lengua sin atender al aspecto de la memoria. A diferencia de la gramática, no se trata de un proceso generativo, a partir de unas reglas, sino acumulativo. Son elementos que se han de retener y posteriormente almacenar con el propósito final de ser

usados. Hatch y Brown (1995: 372-397) establecen cinco pasos en el aprendizaje del vocabulario de una segunda lengua:

1. *Encountering new words*. Las fuentes de donde proceden dichas palabras son múltiples. Se pueden obtener de la lectura de libros, periódicos o revistas, de escuchar diferentes medios de comunicación, como televisión o radio, de interactuar con hablantes nativos, o en un contexto más formal, los libros de texto y los diccionarios también son fuentes de conocimiento de nuevas palabras.
2. *Getting the word form*. La representación de la palabra tanto en su forma oral como escrita se puede obtener mediante estrategias en las que se asocian nuevas palabras con otras que suenan de forma similar en la lengua materna del aprendiz o en otras lenguas que haya estudiado, o incluso que la asocie con otras palabras que ya conoce de la lengua que esté aprendiendo, es decir, que la relacione con otro término ya conocido. Además resalta la importancia de este segundo paso, ya que “many of the errors seem to be caused by, or related to the confusing of words similar in form either to a native language word or to another English word” (Hatch y Brown, 1995: 378).
3. *Getting the word meaning*, que según estos autores (1995: 382) “is the one which is most often associated with the idea of vocabulary learning”. Las estrategias usadas para llegar al significado de una nueva palabra van desde las más directas, como preguntar a hablantes nativos o personas que hablen la lengua objeto lo que significan las palabras, a otras que requieren un mayor esfuerzo por parte del aprendiz, como es la utilización del contexto; y, finalmente, el uso del diccionario, uno de los principales recursos de uso muy extendido cuando se trata de conocer el significado de las palabras. En cuanto al tipo de diccionarios que los aprendices prefieren parece existir una progresión natural que va desde los diccionarios pictóricos a los bilingües para, conforme vaya aumentando el nivel de perfeccionamiento, pasar a los monolingües y los tesauros. Se

utilizarán unas u otras obras de referencia en función de las necesidades que vaya planteando el aprendizaje.

4. *Consolidating word form and meaning in memory.* Este paso se llevará a cabo mediante técnicas nemotécnicas y cualquier tipo de ejercicio que ayude a afianzar la conexión entre la forma de la palabra y su significado (ejercicios de emparejamiento, juegos de palabras, etc.). Hatch y Brown (1995: 387) citan las nueve estrategias de memorización propuestas por Oxford (1990) para conseguir dicha conexión:
 - a. Grouping language material into meaningful units.
 - b. Associating new language information to concepts already in memory.
 - c. Placing new words into a context, such as a meaningful sentence, conversation or story.
 - d. Using semantic mapping.
 - e. Using keywords with auditory and/or visual links.
 - f. Representing sounds in memory in such a way that they can be linked with a target language word in order to remember it better.
 - g. Reviewing the target language material in carefully spaced intervals.
 - h. Acting out a new target language expression.
 - i. Using mechanical techniques, such as writing words on cards and moving cards from one stack to another when a new word is learned.
5. *Using the word.* El uso productivo de las palabras demuestra la consolidación del conocimiento adquirido y lo refuerza en relación a las combinaciones de palabras, restricciones sintácticas y de registro.

Entre el proceso de retención, que se produce en la memoria a corto plazo y el almacenaje, que tiene lugar en la memoria a largo plazo, se han de suceder una serie de procesos intermedios o tareas cognitivas para que esas palabras puedan ser recuperadas cuando se necesiten. Entre estas tareas cognitivas descritas por Thornbury (2002: 24-26) destacamos las siguientes:

- Un primer paso sería la repetición de un nuevo término que se ha leído u oído, intentando retener su representación fonológica y ortográfica. Por repetición también se entiende la capacidad que tiene una determinada palabra de aparecer ante el alumno en reiteradas ocasiones, porque cuanto mayor sea la exposición al nuevo término, más posibilidades de permanencia.
- Un segundo paso sería el procesamiento cognitivo del material recién adquirido, que puede ir desde un nivel básico simplemente de identificación de la palabra (por ejemplo, determinando si está en mayúsculas/minúsculas), pasando por definir la categoría gramatical a que pertenece o acometiendo un nivel más profundo utilizándola en una frase.
- La revisión periódica constituiría el tercer paso importante para el asentamiento del nuevo conocimiento. La práctica de los nuevos elementos se debe hacer en pequeñas dosis y a lo largo del tiempo, reciclando cada vez lo aprendido en fases anteriores y espaciando cada vez más cuando se perciba que los vocablos se van aprendiendo.
- El alumno también tiene su parte de responsabilidad en la realización de actividades que le ayuden a no olvidar lo aprendido, dedicando parte de su tiempo a organizar y revisar su vocabulario (personalizando las técnicas según su estilo de aprendizaje, asociando palabras e imágenes u otros procesos nemotécnicos). La motivación también juega un papel importante en este proceso. Si el alumno quiere aprender dedicará más tiempo a estas actividades y, consecuentemente, le reportará mayores beneficios. Del mismo modo, el aprendizaje será más rápido si las palabras a aprender contienen una carga afectiva para el alumno o despiertan su atención por cualquier razón.

Las investigaciones llevadas a cabo sobre los procesos cognitivos y la memoria ponen de manifiesto dos factores que favorecen la retención: la facilidad de aprendizaje de los vocablos y la enseñanza en sesiones

espaciadas en el tiempo. Evidentemente tendemos a olvidar fácilmente si la lengua no se usa o no hay reciclaje.

Sin embargo, se pueden determinar factores que facilitan o dificultan el aprendizaje de las palabras, importantes a tener en cuenta a la hora de la enseñanza. Como hemos mencionado anteriormente, los cognados o los préstamos, por la similitud de forma y significado que puede existir entre la lengua del aprendiz y la lengua objeto de estudio, son palabras muy fáciles de aprender. En el polo contrario se encuentran los ‘falsos amigos’. Existen también otros factores que añaden dificultad a ciertas palabras sobre otras, por ejemplo, la pronunciación. Especial dificultad revisten los grupos consonánticos o la diferencia en el sistema vocálico, las divergencias entre el sonido y la ortografía o la variabilidad en la acentuación de palabras polisílabas.

La gramática de las palabras suele diferir bastante en muchas ocasiones entre la L1 y la L2. El estudiante de inglés suele transferir el modelo español a la L2, constituyendo una de las mayores fuentes de errores, y podemos afirmar que de las más difíciles de tratar. En este bloque podríamos también incluir las expresiones idiomáticas y los verbos frasales, con su carga de idiomatismo, además de su complejidad sintáctica. Los problemas que se pueden plantear en cuanto al significado estriban en aquellas palabras con múltiples acepciones, ya que parece que a los alumnos les cuesta admitir otros significados aparte del primario que ya conocen; o aquellas palabras con significados que coinciden, pero que se usan en contextos diferentes (uno de los ejemplos más recurrentes es el uso de *make* y *do*). Por tanto, los errores que los alumnos cometen provienen en su mayoría de las principales dificultades presentadas relacionadas tanto con la forma como con el significado de las palabras.

1.3.4. Tratamiento del vocabulario en los materiales de enseñanza

Zimmerman (1997), en la revisión que lleva a cabo de los métodos de enseñanza de lenguas, afirma que la enseñanza y aprendizaje de vocabulario ha sido de una u otra manera infravalorado en el área de la adquisición de segundas lenguas dependiendo de la teoría lingüística del momento. Sin

embargo, el interés por el tema ha experimentado repuntes, destacando el primero de ellos en los años 40, con la repercusión de los trabajos de West y Palmer, y en los años 70, con el desarrollo de la semántica léxica, cuyos frutos se plasmaron en la gran cantidad de publicaciones de la década siguiente⁹. Sin embargo, el impulso definitivo al estudio del léxico llegó con la aparición de la lingüística de corpus y la creación del proyecto COBUILD. Las consecuencias pedagógicas de las investigaciones en el *lexical approach* de los años 90 han dado como resultado quizás una ampliación del concepto de léxico a la hora de programar las actividades de enseñanza, pero con una repercusión poco significativa en los materiales.

Ciertamente, en el terreno de la pedagogía, analizando los libros de texto actualmente en uso, éstos no parecen reflejar la inquietud que tanto investigadores como docentes manifiestan por el tema del vocabulario, bien porque no hay una expresa voluntad de cambio, incorporando los resultados de los estudios de corpus y las investigaciones en el campo de la adquisición de vocabulario, o bien, tal como declaran Sinclair y Renouf (1988), debido a la dificultad que existe para organizar un programa de enseñanza teniendo en cuenta la gramática y el léxico por igual. Para estos autores, o se organiza estructuralmente o léxicamente, pero no conciben la integración de ambos enfoques al mismo nivel. Las razones que esgrime Thornbury (2002: 14) para mantener la organización gramatical de los sílabos se describen a continuación:

While vocabulary is largely a collection of items, grammar is a system of rules. Since one rule can generate a great many sentences, the teaching of grammar is considered to be more productive. Grammar multiplies, while vocabulary merely adds.

⁹ Nation (1982) lleva a cabo un estudio sobre la utilidad de las listas de palabras y el papel del contexto; Wallace (1982) establece los principios sobre los que se debe aprender una palabra y propone una presentación significativa y contextualizada; Allen (1983) se posiciona a favor de crear esas situaciones en las que el alumno tenga verdadera necesidad de la palabra como camino más seguro para la adquisición; Rivers (1983b) va más allá dotando al alumno de la responsabilidad última de ir construyendo su propio vocabulario, basándose en la idea de que en último lugar es el individuo el que aprende; Meara (1983) presenta una bibliografía comentada sobre el tema.

Muchos de los métodos consultados adolecen de un gran desequilibrio entre la sección gramatical o de desarrollo de destrezas y la de vocabulario. Se echa en falta unos principios organizativos, de elaboración, evaluación y refuerzo rentables que ayuden al profesor en su tarea. El profesor, a la hora de elegir un libro de texto, marco referencial de su enseñanza, suele decantarse por libros que priorizan un buen tratamiento del vocabulario, porque es en el disperso terreno del léxico donde el profesor se encuentra más perdido. En cambio, se encuentra más capacitado para complementar o incluso fabricar unas secciones gramaticales que puedan ser deficitarias en el método elegido que organizar toda una estructura léxica relevante e integrada en las unidades.

Según Nation (2001: 380-385) el objetivo del componente léxico de un curso es aumentar el volumen del vocabulario útil del aprendiz y ayudarle a adquirir un control efectivo sobre el mismo, desarrollando al mismo tiempo la fluidez y habilidad para usar ese vocabulario en las cuatro destrezas. Propone unos principios sobre los que debería regirse el componente léxico de un curso y que se recogen en el cuadro siguiente:

<p>Content and sequencing</p> <ul style="list-style-type: none">• Use frequency and range of occurrence as ways of deciding what vocabulary to learn and the order in which to learn it.• Give adequate training in essential vocabulary learning strategies.• Give attention to each vocabulary item according to the learning burden of that item.• Provide opportunities to learn the various aspects of what is involved in knowing a word.• Avoid interference by presenting vocabulary in normal use rather than in groupings of synonyms, opposites, free associates or lexical sets.• Deal with high-frequency vocabulary by focusing on the words themselves, and deal with low-frequency vocabulary by focusing on the control of strategies. <p>Format and presentation</p> <ul style="list-style-type: none">• Make sure that high-frequency target vocabulary occurs in all the four strands of meaning focused input, language-focused learning, meaning-focused output, and fluency development.• Provide opportunity for spaced, repeated, generative retrieval of words to ensure cumulative growth.• Use depth-of-processing activities. <p>Monitoring and assessment</p> <ul style="list-style-type: none">• Test learners to see what vocabulary they need to focus on.• Use monitoring and assessment to keep learners motivated.• Encourage and help learners to reflect on their learning.
--

Tabla1. Principles of vocabulary teaching

Los principios funcionan como directrices en cada una de las partes que componen el proceso de diseño de un curso de lenguas: 1. contenido y secuenciación; 2. formato y presentación; 3. seguimiento y evaluación.

Según señala Richards (2006), los principios que se establecen para la producción de libros de texto se han de basar en los resultados de las investigaciones, aunque no siempre es así. Si se produjese un cambio efectivo en los libros de texto, podría tener su reflejo en la enseñanza del vocabulario en las clases. El tema del tratamiento del vocabulario en los libros de texto continúa siendo una cuestión de debate, tanto la cantidad de palabras como la distribución secuencial y la presentación de las mismas, como demuestran los trabajos de Reda (2003) y Erten y Tekin (2008). Por otra parte, Thornbury, 2002: 34) se plantea la cuestión de qué factores determinan la inclusión del léxico en un programa de un libro de texto, y distingue cuatro factores:

- La utilidad de los términos, es decir, si el aprendiz les va a dar uso. Como esto no se puede predecir, de ahí surge la necesidad de establecer un *core vocabulary* (tipificado como aquellas palabras que se usan para definir a otras).
- La frecuencia, ya que las palabras más frecuentes son las que expresan los significados más frecuentes.
- La facilidad para aprenderla.
- La facilidad para enseñarla.

Normalmente, el sílabo léxico lo encontramos incorporado en los libros de texto de la siguiente manera: o bien en secciones de vocabulario independientes en forma de campos semánticos, por temas y en secciones de formación de palabras; o bien integrados en actividades de lectura. Finalmente, este autor (Thornbury, 2002: 43) plantea un tercer método de presentación de vocabulario de forma indirecta, que consiste en incluirlo en las explicaciones gramaticales, instrucciones o ejercicios. Añade que el tratamiento frecuentemente tan poco sistemático proporcionado al léxico en los libros de textos ha dado origen a la publicación de materiales complementarios como los

libros de vocabulario¹⁰. Reda (2003: 266) también comparte la opinión de que la intención de estos libros es “teach learners how to manage with the limited vocabulary materials they are likely to find in coursebooks”. Aun siendo una ayuda, son criticados porque presentan muchas áreas de vocabulario con pocos ejercicios de práctica, debido a la falta de espacio. Por esta razón, el procesamiento cognitivo necesario para fijar el léxico presentado en la memoria es deficitario.

En cuanto al número de palabras a incluir en los libros, se estima que no debería sobrepasar la capacidad de memoria del aprendiz, de ahí que se suela trabajar sobre el principio de que una presentación de vocabulario debe encuadrarse entre los diez y doce elementos léxicos a lo sumo. Esta opinión también es compartida por Gairns y Redman (1986: 66) quienes proponen una media de entre ocho y doce vocablos por unidad de trabajo. Es cierto que en muchos momentos tanto profesores como alumnos nos hemos quejado de que los métodos convencionales establecen unos objetivos léxicos muy bajos, subestimando la capacidad del aprendiz para retener vocabulario nuevo. Reda (2003: 266) en un estudio sobre el vocabulario básico en una serie de libros de textos para la enseñanza de EFL/EIL hace referencia a “the limited vocabulary materials (...) to find in coursebooks”. También los datos aportados por la evaluación léxica de libros de texto realizada por Donzelli (2007: 114) subestiman la cantidad de vocabulario accesible a los estudiantes. Sin embargo, hay disparidad entre unos métodos y otros. Scholfield (1991) en un análisis realizado sobre el ritmo de inclusión de vocabulario en cinco libros de texto, encontró variaciones considerables no solamente entre unos métodos y otros, sino incluso dentro de las unidades de un mismo texto. Además, observó una tendencia a la baja en el ritmo de inclusión de nuevos elementos léxicos a lo largo del curso, en ocasiones incluso entrando en conflicto con el ritmo de asimilación de los estudiantes, sugiriendo al profesor modos de actuación para tratar dicha discrepancia. Otro estudio realizado por Renouf (1984) en el que se

¹⁰ Podemos poner como ejemplo los libros de las conocidas series *Test Your Vocabulary* o *English Vocabulary in Use*. Otros títulos son Allen (1983) *Techniques in Teaching Vocabulary*; Gairns and Redman (1986) *Working with Words*; Morgan and Rinvoluceri (1986) *Vocabulary*; Taylor (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*; Nation (1994) *New Ways in Teaching Vocabulary*; Read (2000) *Assessing Vocabulary*.

analizaron nueve libros de texto, concluye que el tratamiento del vocabulario es aleatorio, falto de sistematización y sin unos objetivos establecidos consensuados que no siempre corresponden al uso natural de la lengua.

1.3.5. Factores clave en la enseñanza del vocabulario

Es obvia para el profesor la importancia que tiene que sus alumnos lleguen a dominar un vocabulario amplio que les permita entender y expresarse mínimamente en la lengua extranjera. Esta importancia también es compartida por los propios estudiantes. Grabe y Stroller (1997: 116) así lo constatan: “Students who enter L2 classes typically have the right intuition when they think that learning a language is all about learning words”. Procederemos a describir algunos métodos, técnicas y estrategias mediante los cuales los investigadores en el campo han abordado la enseñanza del léxico de una lengua.

Ciertos autores como Krashen, defensor del *Natural Approach*, obviamente son de la opinión de que la mejor manera de adquirir este vocabulario es mediante la exposición intensiva y continua a la L2, y que éste se adquirirá a través de la lectura extensiva. Otros, como Oxford y Crookall (1990) o Cohen (1990) sin desechar esta, sin duda, valiosa fórmula, están de acuerdo en combinarla con la instrucción directa junto con entrenamiento estratégico de aprendizaje de vocabulario. En tercer lugar, contemplamos otro grupo de autores, entre los que se encuentran Nation (1990, 1993), Coady (1993) y Laufer (1997a), que van más allá, especialmente cuando se trata de alumnos de nivel elemental en un contexto de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, es decir, en un contexto no nativo, como es nuestro caso. Estos autores, teniendo en cuenta la importancia de los dos enfoques anteriormente mencionados, abogan por enseñar al menos en los estadios iniciales un cierto número de palabras sin las cuales la comunicación está enormemente limitada. En esta línea combinada de adquisición más instrucción directa se enmarcan, por ejemplo, los estudios realizados por Paribakht y Wesche (1997). Mediante la lectura contextualizada reforzada con la instrucción directa de vocabulario a través de ejercicios, estas autoras concluyen que el uso interactivo de ambas técnicas proporciona la máxima

efectividad de aprendizaje. Igualmente Zimmerman (1994, citado en Coady 1997: 279-280) llevó a cabo un estudio similar con alumnos de nivel universitario titulado “Self-selected reading and interactive vocabulary instruction: Knowledge and perceptions of word learning among L2 learners”, llegando a las mismas conclusiones: la mayor efectividad se obtiene combinando la lectura regular con la instrucción léxica. Elley (1989) también llevó a cabo un estudio con niños sobre el aprendizaje de vocabulario indirecto (*incidental vocabulary learning*) a través de una actividad de escucha de historias con repetición de las palabras nuevas e ilustración de las mismas. Los alumnos habían aumentado su vocabulario en un 15% sin explicación de las palabras nuevas y en un 40% con explicación. Existen incluso estudios sobre el beneficio añadido que puede proporcionar la enseñanza explícita del vocabulario en hablantes de L1, que tienen la ventaja de la exposición natural a la lengua (Stahl y Fairbanks, 1986).

Hay argumentos a favor y en contra de la instrucción directa, cada uno con razones fundadas que avalan las dos posturas. Los argumentos a favor de la instrucción directa descansan sobre la evidente diferencia que existe entre la adquisición de la lengua por hablantes nativos y aprendices de segundas lenguas. Los primeros, en los cinco primeros años de vida habrán ya adquirido unos 5000 elementos léxicos, mientras que el aprendiz de una lengua extranjera comenzará su estudio más tardíamente, disponiendo evidentemente de menos tiempo para el aprendizaje con muchas menos oportunidades de exposición, por lo cual se hace imprescindible acelerar el proceso mediante la enseñanza directa. Los argumentos en contra se basan en la inabordable cantidad de palabras que requerirían atención explícita, lo que consumiría mucho tiempo de clase y demasiado esfuerzo por parte del profesor.

Es cierto que el vocabulario no se puede abordar de forma casual, sino que necesita una buena selección y organización dentro del programa de estudio o del enfoque en el que se esté trabajando. Sin embargo, es necesario algo más, ya que esto, aun siendo condición indispensable, no garantiza el aprendizaje *per se*. Por un lado, es preciso diseñar unos materiales y actividades que proporcionen al alumno numerosas ocasiones de encuentro en un contexto significativo. Se estima que son necesarios seis o siete encuentros

para que una palabra se adquiriera (Nation, 2001), además de práctica y repaso que consoliden su aprendizaje. Según Stahl y Fairbanks (1986: 74-76) son tres los principios que subyacen a la enseñanza efectiva de vocabulario:

1. Se debe proporcionar información contextual que defina los términos. En el caso de aprendices de L2 es relevante señalar la ayuda proporcionada por los trabajos de referencia y la necesidad que muestra el aprendiz de acceder a los mismos.
2. Deben ser capaces de procesar la información sobre las palabras a niveles más profundos.
3. Se deben ofrecer oportunidades múltiples y repetidas de exposición a las palabras.

Para que se produzca el aprendizaje efectivo, Nation (2001: 63-74) reseña unas condiciones psicológicas que se tienen que fomentar a través de las actividades de enseñanza. El primer paso es prestarle atención a las nuevas palabras, proceso que él denomina **noticing**. No solamente se llega a través de la explicación de las palabras por parte del profesor, el alumno puede llegar a fijar su atención en las palabras consultando el diccionario, mediante el estudio concienzudo o por la intermediación del contexto. No obstante, el profesor puede ejercer una influencia directa seleccionando y trabajando previamente los elementos léxicos para su estudio, dándole algún tipo de tratamiento previo a la actividad o a través de actividades de concienciación. Lo contrario, es decir, adoptar una actitud pasiva, esperando a que se desarrolle involuntariamente el proceso de atención conduce inevitablemente al fracaso. El segundo proceso que conduce a la fijación de los nuevos términos es la capacidad para ser recuperado o **retrieval**. Una vez se ha advertido la forma de la palabra y se ha comprendido su significado, cuantas más veces se traiga a la memoria por necesidad de las tareas propuestas, mayor será la fijación en la misma, fortaleciendo el vínculo entre forma y significado. El último paso sería **the creative/generative use**, el uso creativo o generador del léxico ya aprendido, reconceptualizando su significado básico o central, usándolo en ejemplos originales, en una variedad de contextos gramaticales o encuentros con nuevas formas derivadas o flexivas. En este sentido se defiende el valor

del dictado como una actividad extremadamente útil cuando se utilizan palabras conocidas en contextos nuevos.

Todos los autores inciden en el factor de la repetición como clave para que se lleve a cabo el aprendizaje, repeticiones espaciadas a intervalos de tiempo cada vez más amplios. En esos nuevos encuentros con las palabras, puede crearse espacio para ir elaborando más conocimiento, extendiendo su significado, ampliando sus colocaciones.

Más allá de estas condiciones, se tienen que dar unas circunstancias sin las cuales el objetivo de aprender vocabulario que perseguimos no podrá tener lugar y que dependen del entorno en el que se vaya a realizar el aprendizaje. Nos estamos refiriendo a que por encima de todo el alumno debe estar motivado, tener una actitud positiva hacia la actividad e interés para que se cumplan las tres condiciones previas. Por tanto, la implicación del alumno es fundamental. Laufer y Hulstijn (2001: 14) tras una investigación sobre la implicación del alumnado en las tareas, establecieron tres características que éstas debían cumplir y que condicionaban los grados de implicación:

1. En primer lugar, debía existir la necesidad de utilizar el vocabulario objeto de estudio para realizar la actividad.
2. En segundo lugar, el alumno tenía que implicarse en la búsqueda de formas o significados de las palabras para completar la tarea. La búsqueda puede ser mental o haciendo uso de las obras de referencia.
3. En tercer lugar, es imprescindible que haya una evaluación, es decir, valorar si la elección de la palabra es correcta o no. La dificultad irá en aumento cuanto más abiertas y menos contextualizadas sean las tareas.

Estos autores analizaron numerosos estudios llevados a cabo en la década de los 90 por investigadores en la materia¹¹ y, a partir de ahí,

¹¹ Mostramos aquí la referencia completa de todos los autores que se relacionan en la tabla 2: K. Cho y S. Krashen. (1994). "Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids Series: adult ESL acquisition". *Journal of Reading*, 37, pp. 662-667; R. Ellis et al. (1994). "Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings". *Language Learning*, 44, pp. 449-91; R. Ellis y X He (1999). "The roles of modified input and output in the incidental

establecieron una clasificación de tareas de índole variada en base al grado de efectividad en el aprendizaje indirecto de vocabulario (Laufer y Hulstijn, 2001: 13). El primer cuadro que mostramos a continuación recoge los estudios analizados y contrasta la efectividad de las tareas propuestas.

The more effective task	The less effective task	Reference
Meaning selected from several options	Meaning explained by synonym	Hulstijn 1992
Meaning looked up in a dictionary	Reading with/without guessing	Knight 1994; Luppescu and Day 1993
Meaning looked up in a dictionary	Meaning provided in a marginal gloss	Hulstijn <i>et al.</i> 1996
Reading and a series of vocabulary exercises	Reading only (and inferring meaning)	Paribakht and Wesche 1997
Meaning negotiated	Meaning not negotiated	Newton 1995
Negotiated input	Premodified input	R. Ellis <i>et al.</i> 1994
Used in original sentences (oral task)	Used in non-original sentences	Joe 1995, 1998
Interactionally modified output	Interactionally modified input	R. Ellis and He 1999
Used in a composition (L1-L2 look-up)	Encountered in a reading task (L2-L1 look-up)	Hulstijn and Trompetter, 1998
Reading, words looked up in a dictionary (self-imposed)	Reading only, words not looked up	Cho and Krashen 1994

Tabla 2. Task effect on incidental vocabulary learning

acquisition of word meanings". *Studies in Second Language Acquisition*, 21, pp. 285-301; J.H. Hulstijn (1992). "Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning". En P.J. Arnaud y H. Béjoint (eds.). *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: Macmillan, pp. 113-25; J.H. Hulstijn, M. Hollander y T. Greidanus (1996). "Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words". *Modern Language Journal*, 80, pp. 327-39; J.H. Hulstijn y P. Trompetter (1998). "Incidental learning of second language vocabulary in computer-assisted reading and writing tasks". En D. Albrechtsen, B. Henriksen, I.M. Meers y E. Poulsen (eds.). *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy*. Odense, Denmark: Odense University Press, pp. 191-200; A. Joe (1995). "Text-based tasks and incidental vocabulary learning: A case study". *Second Language Research*, 11, pp.149-58; A. Joe (1998). "What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition?". *Applied Linguistics*, 19, pp. 357-77; S. Knight (1994). "Dictionary: The tool of last resort in foreign language reading? A new perspective". *Modern Language Journal*, 78, pp. 285-99; S. Luppescu y R. Day (1993). "Reading dictionaries and vocabulary learning". *Language Learning*, 43, pp. 263-87; J. Newton (1995). "Task-based interaction and incidental vocabulary learning: a case study". *Second Language Research*, 11, pp. 159-77; T. S. Paribakht y M. Wesche (1997). "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition". En J. Coady y T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: CUP, pp. 174-200.

En el segundo se proponen diferentes tareas relacionadas con la lectura y escritura y un ejemplo del grado de implicación que puede generar cada una de ellas en el alumno atendiendo a los tres parámetros establecidos: *need – search* y *evaluation* mencionados anteriormente (Laufer y Hulstijn, 2001: 18).

Task	Status of target words	Need	Search	Evaluation
1. Reading and comprehension questions	Glossed in text but irrelevant to task	-	-	-
2. Reading and comprehension questions	Glossed in text and relevant to task	+	-	-
3. Reading and comprehension questions	Not glossed but relevant to task	+	+	-/+ (depending on word and context)
4. Reading and comprehension questions and filling gaps	Relevant to reading comprehension. Listed with glosses at the end of text	+	-	+
5. Writing original sentences	Listed with glosses	+	-	++
6. Writing a composition	Concepts selected by the teacher (and provided in L1). The L2 learner-writer must look up the L2 form	+	+	++
7. Writing a composition	Concepts selected (and looked up) by L2 learner-writer	++	+	++

Tabla 3. Task induced involvement load

El estudio de estos autores reveló que a mayor grado de implicación del alumnado y mayor procesamiento de la información, mayor efectividad en el aprendizaje. Por tanto, al igual que el temario, el profesor o el interés propio que tenga el alumno en el aprendizaje de la lengua, se constata que el tipo de tareas constituye otro factor que influye en la motivación del aprendiz.

Las principales preocupaciones de los investigadores del léxico han girado siempre en torno a qué vocabulario seleccionar, cómo secuenciarlo y, finalmente, cómo presentarlo para que el alumno lo aprenda y lo adquiera, es decir, la dimensión pedagógica del mismo. Por tanto, los parámetros para el diseño de un programa de vocabulario serían:

- a) ¿Qué vocabulario seleccionar? Las listas de frecuencia, como ya hemos señalado, se han venido utilizando como base para determinar las palabras más utilizadas y frecuentes de la lengua. Se han considerado especialmente útiles para los primeros estadios del aprendizaje por los beneficios que su enseñanza podía reportar a los aprendices. Nation (2001: 9) resume su filosofía pedagógica en cuanto al tema de la selección de vocabulario en la enseñanza de una segunda lengua cuando afirma: “A small amount of well chosen vocabulary can allow learners to do a lot”. Con esta afirmación nos estamos refiriendo a las palabras de alta frecuencia que, según este autor (Nation, 2001: 16), “The words are a small enough group to enable most of them to get attention over the span of a long-term English programme” utilizando todos los métodos disponibles: enseñanza directa a través de las explicaciones del profesor, estudio directo a través de tarjetas de vocabulario o uso del diccionario, aprendizaje indirecto haciendo uso del contexto en práctica de lectura extensiva o actividades comunicativas. Por su parte, Lewis (1997b), con el que se establecen muchos puntos de coincidencia, añade además la importancia de dedicar tiempo a los términos multipalabra, al lenguaje funcional, siempre enmarcado dentro de un contexto, especialmente para las palabras de uso más común, con más baja carga de significado.
- b) Secuenciación. En cuanto a la secuenciación, se establecen varios niveles. Lógicamente el primer nivel serían las palabras de alta frecuencia, es decir, los 2000 elementos léxicos, que deberían enseñarse como requisito previo, ya que sin ellos no es posible expresarse mínimamente en lengua inglesa. Posteriormente pasaríamos al resto de los niveles:
- nivel académico: englobaría el estudio académico o lectura de periódicos.
 - nivel técnico: trataría los campos especializados.
 - palabras de baja frecuencia, que englobaría el resto de términos no incluidos en los otros grupos.

c) Presentación o introducción del léxico en el aula. Según lo que se ha de conocer de una palabra, Nation (2001: 35) propone dos tipos de aprendizaje: implícito, o no consciente, es decir, que no implica más que prestar atención a ciertos términos conforme van apareciendo, con un componente de repetición para que se produzca su retención; y explícito o consciente, porque implica procesamiento mental. Por ejemplo, a la explicación del significado debe acompañar práctica mediante actividades, búsquedas activas, etc. El aprendizaje implícito iría asociado al conocimiento de la forma, las colocaciones o estructuras de la lengua; y el explícito a los aspectos relacionados con el significado y las restricciones de uso.

Nation y Newton (1997: 240-41) utilizaron otra terminología. Por un lado, lo que denominaron método directo, donde se asigna un tiempo al estudio mediante ejercicios, llevando a cabo un proceso de evaluación y aprendizaje de estrategias; y el método indirecto, donde el vocabulario no es el foco, sino que se incorpora en actividades comunicativas o se integra en lectura extensiva. Se trata el vocabulario explícitamente cuando surge algún problema en el curso de las actividades. Para estos autores es importante la integración de los dos métodos, ya que “In any language course it is worth looking at the opportunities for direct and indirect vocabulary learning to see that there is a systematic programme of vocabulary development” (Nation y Newton, 1997: 241). En su opinión es fundamental conocer las palabras de alta frecuencia cuanto antes. Los aprendices se beneficiarán de ese conocimiento para poder descifrar con éxito las de baja frecuencia que, al ser muchas más en número, la atención individualizada a las mismas es imposible. Será más rentable aprender estrategias para poder abordarlas cuando aparezcan, como, por ejemplo, sacar su significado por el contexto. Esto solamente es posible si se conocen las palabras de alta frecuencia.

1.3.6. Importancia del entrenamiento estratégico

Tan importante es enseñar la lengua como desarrollar destrezas en el aprendizaje que le capaciten para:

- a. continuar con el aprendizaje fuera de clase;
- b. sacar el mayor provecho del tiempo invertido en el aprendizaje;
- c. sacar el mayor beneficio de los recursos disponibles;
- d. adquirir estrategias que le ayuden a organizar su aprendizaje de forma efectiva, al mismo tiempo que técnicas de repaso;
- e. poder hacer algo con la lengua (*learn the language to perform*).

Contrariamente a la tendencia general que tenemos los profesores, entre los cuales me incluyo, de pensar que los alumnos tienen que automáticamente haber aprendido aquello que se les ha enseñado, 'aquello que ya han visto', y que si no lo han aprendido no van a poder seguir construyendo su conocimiento, la experiencia diaria nos indica que no es así, y nos frustramos ante lo que creemos que se debería haber aprendido y no se ha hecho. Especialmente significativo se hace en el amplio campo del vocabulario, donde el conocimiento de una palabra presenta múltiples dimensiones (remitimos al apartado 1.3.2 de este capítulo). Nuestra propia experiencia como aprendices de lenguas nos revela que un determinado conocimiento (lingüístico) llega a cimentarse tras cuantos más encuentros mejor y más aún habiendo practicado ese conocimiento léxico a través de actividades o ejercicios. Por tanto, el libro de texto, nuestro marco de referencia, debería ir reciclando el léxico a lo largo de las unidades. Lewis (1997b) va más allá sugiriendo que el profesor también sea el encargado de incorporar el léxico tratado en clase en el input informal que ofrece cuando habla a sus alumnos, como medida de reciclaje. Los estudios llevados a cabo por Donzelli (2007), comparando el vocabulario aportado en cada sesión de clase por el libro de texto y por el discurso del profesor, resaltan también la importancia de este último como suministrador de mayor riqueza léxica, proporcionando así más oportunidades para la adquisición de vocabulario implícito. No solo se comprobó que la cantidad de vocabulario generada por el profesor era mayor que la del libro de texto, sino

que existía una tendencia inversa en cuanto a la introducción de vocabulario, en línea con los resultados arrojados por el estudio de ritmo de inclusión de vocabulario llevado a cabo por Scholfield (1991) en cinco libros de texto y mencionado en el apartado 1.3.4. Mientras que la carga léxica procedente del profesor aumenta conforme avanza el curso académico, la procedente del libro de texto disminuye.

Hemos señalado en el párrafo anterior la importancia de adquirir estrategias que ayuden a la efectividad del aprendizaje. Oxford y Scarcella (1994: 240) recalcan la idea de que es importante proporcionar estrategias que capaciten a los estudiantes para seguir ampliando el vocabulario fuera del aula:

for most adult learners, direct vocabulary instruction is also beneficial and necessary. This is because students cannot usually acquire the mass of vocabulary they need just by meaningful reading, listening, speaking, and writing (...) and argue that learners should be taught how to continue to improve their vocabulary on their own by teaching them appropriate vocabulary learning strategies.

En el ámbito del estudio de las palabras, son varias las opciones que se contemplan para el desarrollo del vocabulario del aprendiz, especialmente cuando se enfrenta a vocabulario desconocido. Además de la inferencia por contexto, para lo cual es necesario tener un dominio aceptable de la lengua, el estudio y conocimiento de los procesos de formación de palabras, así como adquirir destreza en el uso y manejo del diccionario se presentan como dos técnicas enormemente útiles.

Los prefijos y sufijos que se añaden a una palabra pueden modificar la clase de palabra, por ejemplo, pasando de un adjetivo a un nombre o a un verbo. Algunos afijos incluso pueden alterar el significado. En la investigación práctica que hemos llevado a cabo queda patente que uno de los principales aspectos a tener en cuenta para agilizar la búsqueda en el diccionario y no incurrir en error (por ejemplo, en la elección de una entrada o sub-entrada) es el conocimiento de la categoría gramatical, por tanto, creemos que es importante la familiarización con dichos procesos para saber cómo afectan a las palabras. Nation (2001: 263) lo propone como un método más para

incrementar el vocabulario: “through recognising and building new words by gaining control of prefixes, suffixes and other word building devices”. En cuanto a su enseñanza, pocos autores están a favor de establecer sesiones intensivas en formación de palabras, sino que se decantan por un proceso a largo plazo que vaya tratando el tema en pequeñas dosis o conforme vaya surgiendo en el desarrollo de las clases. Además, antes de que se proceda al análisis de sus partes, muchas de estas palabras complejas son ya conocidas por los aprendices.

La gama de actividades que se pueden diseñar para ayudar a aprender los afijos se puede integrar perfectamente dentro de la estrategia de aprendizaje que se desarrolla en nuestra investigación: el uso del diccionario. Aunque el fin primordial de un diccionario es el acceso al significado de las palabras, los actuales diccionarios de aprendizaje cumplen múltiples funciones, cubriendo otros aspectos del aprendizaje de la lengua. Ayudan a comprender y a aprender palabras desconocidas o información nueva sobre otras conocidas, además de dotar al usuario de los elementos necesarios para la producción o la traducción.

Las diversas estrategias para el aprendizaje o ampliación del vocabulario no son excluyentes sino complementarias, tanto las consideradas de instrucción directa, entre las que se encuentran las mencionadas en los párrafos anteriores, como las que utilizan el método indirecto, por ejemplo, la inferencia a través del contexto. Sin embargo, hay autores, como Oxford y Crookall (1990: 9-10) que establecen una oposición entre el estudio directo descontextualizado y el aprendizaje por contexto, rechazando el primero por su falta de intención comunicativa, además de creer que la falta de contexto dificulta el aprendizaje. Por el contrario, estudios realizados por Bahrck (1984), Bahrck y Phelps (1987) y Beaton, Gruneberg y Ellis (1995) constatan que los conocimientos adquiridos a través de un aprendizaje intencionado son más sólidos y, por tanto, perduran más en el tiempo. En los primeros estadios del aprendizaje, creemos que la enseñanza y el estudio directo de los vocablos son necesarios para determinar, primero, el concepto básico subyacente que permita a los aprendices posteriormente aprender las realizaciones concretas en nuevos y diversos contextos y usos; y, segundo, para enfocar la atención de

los alumnos hacia las palabras presentadas y trabajadas, y que, al mismo tiempo, refuercen su aprendizaje reconociéndolas en el ejercicio de la lectura o al oirlas. Thornbury (2002: 159-160) sugiere que:

a heavy concentration on vocabulary acquisition, especially in the early stages of learning, is a prerequisite for later proficiency in the language. It may be the case that mastery of the grammar system depends on there being a critical mass of vocabulary to work with.

No obstante, estamos de acuerdo en que es un proceso bidireccional, los estudiantes deben tener oportunidades de usar el vocabulario que se ha estudiado de manera directa en funciones comunicativas, y aquel que se ha adquirido a través de la lectura extensiva conviene consolidarlo y enriquecerlo a través del estudio intencionado.

Podemos resumir las ideas expuestas y concluir este apartado sobre la importancia del entrenamiento estratégico subrayando el papel del profesor y la responsabilidad de los aprendices en su aprendizaje. En palabras de Rivers (1983b: 127-128),

Vocabulary cannot be taught. It can be presented, explained, included in all kinds of activities, and experienced in all manner of associations (...) but ultimately it is learned by the individual. As language teachers, we must arouse interest in words and a certain excitement in personal development in this area (...). We can help our students by giving them ideas on how to learn, but each will finally learn a very personal selection of items, organised into relationships in an individual way.

Con esto no queremos decir que la tarea del profesor se vea limitada, pero quizás sí reconducida para dirigir a sus alumnos a la consecución de un aprendizaje efectivo. Es cierto que los buenos alumnos, a lo largo de su vida académica han podido desarrollar ya destrezas que les han proporcionado éxito en sus aprendizajes, y que les diferencian de otros estudiantes con menos capacidad de autonomía. El buen aprendiz de lenguas se caracteriza, en principio, por tener una actitud positiva hacia el aprendizaje, es decir, quiere aprender; y, en segundo lugar, por saber cómo abordar la cantidad de materia presentada. En el campo del aprendizaje de vocabulario, prestará atención

tanto a la forma oral y escrita de las palabras como al significado; sabrá utilizar adecuadamente las pistas contextuales; arriesgará intentando validar hipótesis; sabrá cómo organizar su propio aprendizaje, mediante registros o cuadernos de vocabulario, utilizando técnicas de memorización y repaso y haciendo uso de los recursos disponibles, es decir, es capaz de tomar decisiones sobre lo que hacer con la información presentada. Ha desarrollado cierta autonomía. En el caso del otro tipo de alumnado, el profesor ha de ser quien les ayude a desarrollar esas capacidades.

Según Willis y Willis (1996), creadores del *lexical syllabus*, es un proceso natural de todo buen aprendiz adquirir hábitos de aprendizaje que le sirvan en el futuro. Estos autores proponen una clasificación de tareas que hacen reflexionar sobre la lengua y adquirir conocimiento lingüístico. Estas tareas son las siguientes:

1. Students search to identify a pattern or usage and the forms associated with it.
2. Students classify according to similarities and differences.
3. Students are asked to check a generalisation about language against more data.
4. Students are encouraged to find similarities and differences between patterns in English and those of their own language.
5. Students manipulate language designed to reveal underlying patterns.
6. Students recall and reconstruct parts of a text, chosen to highlight a significant feature.
7. Students are trained to use reference works.

(Willis y Willis, 1996: 69).

De todas estas tareas, adquieren relevancia para nuestra investigación las n^{os} 4 y 7. La primera por el contraste que se establece entre las dos lenguas, y la segunda, por la importancia de entrenar a los aprendices en el uso de los trabajos de referencia.

1.3.7. El uso de la L1 y el papel de la traducción

Retomando las ideas de Willis y Willis (1996) anteriormente expuestas en cuanto a la clasificación de tareas, nos centraremos en la comparación que inevitablemente los alumnos establecen entre las dos lenguas, la objeto de estudio y la materna. Dentro del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, no se ha prestado atención al papel de la traducción por considerarlo una estrategia que se centraba en la corrección formal y no en la comunicación. Por su parte, el uso de los diccionarios bilingües tampoco gozaba del favor de los profesores, dentro de un enfoque que rechazaba el uso de la lengua materna en las clases (Atkinson, 1987), pero lo cierto es que la traducción o la interferencia que se pueda producir entre la L1 y la L2 es una tendencia natural que, aunque queramos ignorarla, está presente en el aprendizaje, y es un recurso al que se recurre cuando el término para designar el concepto que queremos expresar en la L2 falla. Además, como tal recurso, puede ser explotado gozando de la misma validez que otros. Para Deller y Rinvulcri (2002), el uso de la traducción en clase puede ser un recurso útil y un método efectivo para aprender una lengua, solo sería necesario delimitar los términos de un uso adecuado.

La crítica hacia el uso de la traducción viene dada por considerar que:

- primero, resta oportunidades de uso para la práctica de la lengua objeto de estudio;
- segundo, ningún par de lenguas representa la misma realidad social, por tanto, no existe una equivalencia exacta entre el término en la L1 y la L2;
- tercero, existe el riesgo de una excesiva dependencia, de forma que los alumnos acceden a las nuevas palabras a través de sus equivalentes en L1, en lugar de hacerlo directamente. Sweet (1964: 197) asume que las asociaciones de términos que se producen con la lengua materna del aprendiz es un proceso natural del aprendizaje y no consecuencia del uso de la traducción. Considera que el suprimir la traducción como abogan

ciertos métodos de enseñanza de lenguas con el objetivo de eliminar dichas asociaciones es una falacia;

- finalmente, otro riesgo es que, dado que es un método sencillo para acceder al significado de la nueva palabra, según la teoría de Craik y Lockhart (1972) de la profundidad del conocimiento cognitivo, a menor esfuerzo, menor será la retención del nuevo término, como también señala Thornbury (2002: 77).

Es cierto que acceder a las nuevas palabras a través de sus equivalentes comporta el riesgo de la traducción palabra por palabra, fuente de gran número de errores por parte de los alumnos menos aventajados (como podremos comprobar en el trabajo de nuestros estudiantes), una práctica que los profesores nos esforzamos en evitar. Los alumnos suelen buscar una respuesta fácil y disponible cuando preguntan ‘¿Cómo se dice X en inglés?’. El profesor muchas veces duda al demandársele una respuesta tan directa y carente de contexto, de situación de uso, porque en numerosas ocasiones no encuentra la palabra justa que equivalga al término demandado. Puede tratarse de una palabra polisémica, con restricciones de uso, o puede tratarse de una idea que se exprese mediante una perífrasis o expresión o que no tenga la equivalencia exacta que buscan los alumnos. Para Lewis (1997b: 64),

Listing certain types of words or expressions in L1 word = L2 word vocabulary lists is counterproductive; searching for, discussing, and recording appropriate L1 lexical item = L2 lexical item, is a useful and efficient procedure, but using the technique successfully requires the kind of language awareness which few learners will employ without help from a teacher.

Además, según Sweet (1964), este procedimiento de aprendizaje contrastivo, superado ya el nivel de principiante, contribuiría a añadir precisión al conocimiento de los matices de significado de las palabras, que no se llegan a captar plenamente hasta que no se ha pensado en la expresión correspondiente en la lengua materna: “(...) translation is a most valuable means of testing the accuracy and correcting the mistakes in our unconsciously

and mechanically formed associations between our ideas and their expressions in the foreign language” (Sweet, 1964: 200).

Esta opinión también es compartida por Laufer y Hadar (1997), quienes en su estudio sobre la efectividad de tres tipos de diccionario sobre la comprensión y producción de nuevas palabras, admiten que la traducción puede ser de ayuda “in reassuring and reinforcing the learner’s decisions about the meaning and use of new words” (Laufer y Hadar, 1997: 195). Por ello, también debemos considerar las ventajas del uso de la traducción en clase:

- La primera de las ventajas es que proporcionar la traducción de una palabra ahorra tiempo, especialmente para los niveles más bajos. La traducción como procedimiento para transmitir un significado es equiparable a otras opciones tales como utilizar objetos, dibujos, demostraciones, definiciones o ejemplos. Según las investigaciones llevadas a cabo por Ellis (1995), Chaudron (1982) y McKeown (1993), la transmisión del significado se debe hacer de la manera más clara, sencilla y directa posible, evitando ambigüedades, especialmente cuando la competencia lingüística del aprendiz no es muy alta. El esfuerzo que tendría que hacer en caso contrario, es decir, para definir en términos de la L2, no se ajustaría al resultado obtenido. En este sentido, la traducción, como procedimiento que cumple estos requisitos, queda justificada.
- La traducción es una práctica entre los estudiantes de lenguas extranjeras que no podemos negar y, por tanto, una parte inevitable en la adquisición de una segunda lengua. La experiencia realizada por Gershman (1970; citado en Nation, 1982: 23) comparando el aprendizaje de vocabulario realizado en contexto y mediante pares de palabras constata que, a pesar del uso del contexto para la presentación de los vocablos, los alumnos además traducían a su lengua materna.
- Comparar las dos lenguas permite al estudiante contrastar los rasgos lingüísticos, semánticos y pragmáticos de la lengua meta percibiendo las similitudes y diferencias entre los dos sistemas lingüísticos. Asimismo,

permite al profesor detectar las áreas de mayor dificultad y tratarlas de forma adecuada e incluso anticiparse a ellas.

- Proporciona práctica en las destrezas de lectura y escritura. Stoddart, (2000: 10-12) expone una serie de subdestrezas que se desarrollan al usar la traducción de L2 a L1 en el caso de la lectura y de L1 a L2 en el de la escritura:

READING	WRITING
Recognising the script of the L2	Focusing on new information
Identification and familiarisation with style, register and appropriacy	Guiding the reader through the message of the text
Deducing the meaning and use of unfamiliar lexical items and meaning patterns in the L2	Layout and script manipulation
Understanding conceptual meaning	Selection and use of register and style
Understanding the communicative function of clauses, sentences and paragraphs	Spelling
Familiarisation with cohesion and coherence	Cohesion and coherence
Identifying relevant and important information	Sequencing ideas
Deducing meaning from context	Connecting clauses, sentences and paragraphs
Skimming and scanning	

Tabla 4. Destrezas de lectura y escritura

- Anima a los estudiantes a manipular y explorar la lengua de aprendizaje.
- E incluso puede satisfacer las necesidades reales de los estudiantes mejor que actividades de *role-play* o *cloze exercises*. (Stoddart, 2000). Especialmente motivador puede resultar que los propios alumnos proporcionen textos de su interés. De hecho, utilizar sus propios escritos para la práctica de la traducción inversa es una manera de que expresen sus propios intereses y necesidades.

Se está considerando que el papel de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua extranjera puede ser positivo porque al comparar el

léxico y las estructuras de las dos lenguas se está realizando una actividad cognitiva y de concienciación importante, condiciones indispensables para el aprendizaje efectivo de una lengua (Oxford, 1990: 14-22). Por un lado, no permite circumloquios ni estrategias para evitar tener que expresar lo que no se sabe, sino que el aprendiz tendrá que realizar un esfuerzo para desarrollar métodos para abordar la tarea. Estas tareas contribuirán siempre a aumentar el conocimiento de la lengua. Eadi (1999: 5) enumera una serie de procesos cognitivos necesarios que se deben dar en las mismas para que sean verdaderas actividades de aprendizaje:

1. Thinking about both form and meaning
2. Understanding
3. Reasoning and inferencing (interacting with the text; choosing the appropriate vocabulary and form)
4. Generalising (extracting the gist)
5. Solving problems
6. Monitoring output
7. Evaluating and comparing alternatives
8. Deduction (noting patterns)

Se espera, por tanto, que la traducción desarrolle en los aprendices estos procesos intelectuales para ayudarles a aprender o a recordar vocabulario, patrones sintácticos, mejorar la comprensión lectora y expresión escrita. Una actividad de traducción puede ser especialmente útil como práctica de ciertos rasgos lingüísticos o como técnica de evaluación o revisión.

Al mismo tiempo las actividades de traducción pueden participar de ciertos rasgos comunicativos. Nunan (1989: 132) realiza una enumeración de los que deben estar presentes en toda enseñanza comunicativa:

1. Derive input from authentic sources.
2. Involve learners in problem-solving activities in which they are required to negotiate meaning.
3. Incorporate tasks, which relate to learners' real-life communicative needs.

4. Allow learners choices in what, how and when to learn.
5. Allow learners to rehearse, in class, real-world language tasks.
6. Require learners and teachers to adopt a range of roles, and use language in a variety of settings in and out of the classroom.
7. Expose learners to the language as system.
8. Encourage learners to develop skills in learning how to learn.
9. Integrate the four macro-skills.
10. Involve learners in creative language use.

Dependiendo de la actividad de traducción, ésta puede compartir las características arriba mencionadas en mayor o menor medida, excepto la posibilidad de permitir a los aprendices elegir el qué y el cómo.

Por tanto, podemos resumir que el planteamiento actual del uso de la traducción es el de una herramienta más para aprender en la clase de lenguas, con fines comunicativos reales, un enorme grado de procesamiento cognitivo y, por tanto, con un elevado nivel de motivación.

Como ya hemos mencionado anteriormente, la interferencia, y especialmente en los niveles iniciales del aprendizaje de lenguas, inevitablemente se produce, tanto la léxica (cognados en su vertiente positiva y falsos amigos en la negativa) como la gramatical, siendo una de las funciones del profesor hacérsela notar al alumno para que perciba tanto sus efectos positivos como negativos. De ahí la importancia de las actividades de concienciación que ayuden a los aprendices a conocer los rasgos de la lengua que aprenden, para lo cual hay autores que sugieren la comparación con la lengua materna para contrastar las características¹² de ambas. En esta línea consideramos que la traducción también juega un papel importante en el tratamiento de los errores. El contraste entre las dos lenguas puede facilitar su comprensión. Además puede ser un medio de profundizar en las diferencias no solo lingüísticas sino semánticas y pragmáticas de la lengua. De este modo, podría ayudar a evitar o al menos minimizar los efectos negativos que

¹² En este sentido se enmarca por ejemplo el trabajo de Channell (1994) y también el de Atkinson (1987).

encontramos en la producción de los alumnos, cuyo origen radica, en su mayor parte, en intentar trasladar la lengua extranjera al sistema lingüístico español, en este caso, pensando que ambos son equivalentes. El objetivo final es conseguir que el alumno vaya adquiriendo los patrones de la L2 y, paulatinamente, desprendiéndose de la influencia que la L1 ejerce en la interlengua.

Dentro del enfoque léxico de aprendizaje de lenguas queda justificada la traducción y el uso del diccionario como una posible actividad más de clase, “that develops the learners’ general awareness of language. Encouraging this development should be a small, but regular feature of classroom procedure and partly involves comparison of L1 and L2” (Lewis, 1997b: 66). En este sentido, el alumno no está únicamente realizando un ejercicio sino que está explorando. Los trabajos de referencia actuales, basados en corpus, constituyen una herramienta muy útil en el proceso de aprendizaje. Lewis (1997b: 113) ensalza el valor del contenido de los mismos en la siguiente afirmación: “(...) modern dictionaries constitute excellent input, and encouraging learners to observe carefully, hypothesise, discuss and record lies at the heart of a discriminating expansion of learners’ lexicons”.