

# **TEACHING VOCABULARY IS BACK IN TOWN**

**Lucila Benítez Martínez**  
**Profesora de Bachillerato**

## **Abstract**

When the learner of a language can say and understand very few things, vocabulary is crucial. And yet, teaching students with very limited command of English, we often seem to hope that learning vocabulary will be a kind of by-product of the activities we do in class.

After many years of neglect, vocabulary and its acquisition has been the focus of research for some time now. As teachers, we can profit from insights into frequency counts, semantic networks, the processes used to infer meaning from context and the role of memory in vocabulary learning.

## **Resumen**

En las primeras etapas de aprendizaje de un idioma, el vocabulario puede ser crucial. Sin embargo, a menudo parece que quienes damos clase a alumnos que tienen un dominio muy limitado del inglés, esperamos que el vocabulario se aprenda en clase de forma natural, sin dedicarle un esfuerzo específico.

Después de largos años de abandono, el vocabulario y su adquisición vienen siendo objeto de diversas investigaciones desde hace bastantes años. El profesorado puede beneficiarse de los hallazgos sobre análisis de frecuencia, redes semánticas, el proceso empleado para deducir significados del contexto y el papel de la memoria en la adquisición de vocabulario.

## INTRODUCCIÓN

El hecho de que el léxico es imprescindible para la comunicación es algo que parece evidente. También resulta bastante obvio que el manejo del vocabulario es más útil que el manejo de la gramática, a niveles elementales, tanto para las destrezas receptivas como para las productivas. Esta afirmación es aplicable aun cuando al hablar de gramática nos refiramos, no a lo que se entiende tradicionalmente por este término, sino a la gramática funcional. Pensemos si no, en el juego que puede dar la palabra “post-office”, pronunciada con una entonación interrogativa, frente a la utilidad de la pregunta “Can you tell me the way to the...” si el turista que quiere mandar una postal a casa no conoce o ha olvidado la palabra en cuestión.

Sin embargo, este hecho que nos parece tan obvio no ha recibido siempre la misma consideración: en la época en que primaba el enfoque estructural, se consideraba la adquisición de vocabulario como algo secundario que debía esperar al establecimiento de una base gramatical. La situación cambió drásticamente con la difusión del enfoque comunicativo, que considera necesaria una mayor aportación léxica desde las primeras etapas. Una de las ideas que han obtenido mayor difusión gracias al manejo de textos auténticos o cuasi-auténticos ligados al enfoque comunicativo, es la de que quien aprende un idioma debe acostumbrarse a enfrentarse a palabras cuyo significado desconoce de modo que no le impidan realizar el objetivo que se haya marcado, deslindando su sentido a partir del contexto o pasándolas por alto si es necesario. Esta idea, que es absolutamente acertada, quizá ha impulsado el péndulo hasta un extremo excesivo, de modo que algunos de nuestros alumnos ya no se preocupan si desconocen un término, aun cuando éste sea necesario para la realización de una tarea.

Por lo que respecta al profesorado, en la práctica nos comportamos como si pensáramos que, una vez que el vocabulario imprescindible para una actividad ha sido presentado y posteriormente empleado directa o indirectamente por parte de los alumnos, puede darse por aprendido. Sólo queda, en el mejor de los casos, comprobar, por los medios que cada uno considera adecuados, si la clase lo recuerda. Y sin embargo parece evidente que los resultados obtenidos por este procedimiento no son los deseables y que la adquisición de léxico que así se logra es insuficiente y sumamente lenta. Si hemos de replantearnos la cuestión, deberemos partir de tres preguntas fundamentales:

1. ¿Cuántas y cuáles palabras componen un vocabulario “básico”?
2. ¿Qué es aprender vocabulario? ¿Qué supone “conocer una palabra”?
3. ¿Cómo podemos contribuir a que los alumnos adquieran vocabulario?

## 1. ¿CUÁNTAS Y CUÁLES PALABRAS COMPONEN UN VOCABULARIO BÁSICO?

Esta cuestión ha sido objeto de numerosos estudios que reflejan su complejidad (ver Tabla 1). Ya en 1930, Ogden y Richards propusieron una lista de 850 términos de inglés básico que suponía un intento de simplificar el léxico aprovechando sus posibilidades combinatorias. A partir de entonces, el estudio que tuvo mayor difusión fue la *General Service List* de West que proponía una lista de 1.200 términos basada en un análisis de las palabras más frecuentemente usadas en la lengua. El problema fundamental de esta lista, aparte del debido al paso del tiempo, que la ha dejado muy anticuada en cuanto a nombres de objetos de uso cotidiano, es que se basó exclusivamente en textos escritos, por lo que no incluye términos o sentidos que tienen una presencia mayor en el lenguaje oral.

Una aportación distinta es la que ofrece la lista incluida en las especificaciones del *Threshold Level* del Consejo de Europa, por ser la única en diferenciar los términos destinados a uso productivo de los que cabe esperar que se adquieran sólo con fines receptivos. A continuación, por seguir con una selección que pretende incluir los listados de mayores aplicaciones prácticas, merece una mención especial el *Cambridge English Lexicon*, basado en recopilaciones léxicas anteriores, que recoge 6.000 términos y los gradúa en una escala de 1 a 7 en relación con su frecuencia. Los 4.500 términos englobados entre el 1 y el 5 serían los adecuados para el nivel de First Certificate y los restantes los necesarios para el de Proficiency.

AUTOR	LISTADO	NUMERO DE PALABRAS	OBSERVACIONES
M. West	General Service List	1.200	Basado en fuentes de la lengua escrita
J. Van Ek	Threshold Level	1.500	Distingue entre uso receptivo y productivo
R. Hindmarsh	Cambridge English Lexicon	4.500 (1st Certificate)	Gradúa la frecuencia de 1 a 5
A.J. Renouf	Birmingham Corpus	800	Basado en multitud de fuentes orales y escritas

TABLA 1: ESTUDIOS DE FRECUENCIA DE MAYOR APLICACION DIDACTICA.

La aportación más completa a los análisis de frecuencia es la del Corpus de Birmingham, que, gracias al uso de ordenadores, ha logrado estudiar millones de ejemplos de la lengua oral y escrita mostrando los distintos sentidos de cada palabra y la frecuencia con que se emplea cada uno de ellos. Este análisis sirvió de base para la confección de los diccionarios Cobuild y para el libro de texto del mismo nombre, que selecciona 800 palabras para su primer nivel y 900 para el segundo.

Como vemos, el número de palabras que componen un vocabulario básico no es, como es habitual cuando hablamos de la lengua, una cuestión claramente delimitada. Pero es que la frecuencia tampoco puede ser el único factor en el que se base la decisión de cuáles deban ser esas palabras. Para empezar, uno de los problemas del léxico de mayor frecuencia es que tiene un contenido informativo muy escaso. Las cincuenta palabras más frecuentes recogidas en el Corpus de Birmingham son todas ellas morfemas, sin ningún contenido léxico, y las ciento cincuenta siguientes tampoco avanzan demasiado en densidad informativa. Además, el hecho de que una palabra sea poco frecuente no le impide ser precisamente la que el hablante necesite en un momento dado; así, por ejemplo, si estudiamos la frecuencia con que se emplean los nombres de los días de la semana, vemos que "Sunday" es, con diferencia, el más mencionado, lo que no supone que deba aprenderse mucho antes que "Wednesday", puesto que puede ser a este día, y no a otro, al que el hablante necesite referirse. Una palabra puede ser vital si es la única que expresa cierto valor semántico.

Existen también factores culturales que pueden prevalecer sobre el de la frecuencia: dado que el aprendiz de una lengua extranjera querrá emplearla para referirse a su propia realidad, palabras como "bullfight" o "drought" serán muy relevantes para nuestros alumnos, por no mencionar otras aún más cercanas como las necesarias para el trabajo en el aula, los nombres de asignaturas o términos como "university entrance exam", que forman parte de sus preocupaciones cotidianas.

Otro factor que debe tenerse en cuenta es el de distinto grado de dificultad que presentan las palabras para nuestros estudiantes. En términos generales, cabe decir que las palabras de ortografía o pronunciación más ajena al español resultan más difíciles de aprender y por tanto deben relegarse a un segundo término (o reforzarse mediante una práctica más insistente).

TAREA 1.<sup>1</sup> A continuación se reproduce un fragmento del *Lexicon* de

<sup>1</sup> Las tareas que se incluyen en este texto suponen una reflexión sobre el contenido del mismo y están destinadas al profesorado. Salvo excepciones, no están pensadas, por tanto, a su aplicación en el aula.

Hindmarsh. Cada término va precedido de una cifra: el grado 1 refleja la máxima frecuencia y el 7 la mínima. Elija los términos o acepciones que deberían manejar los alumnos principiantes. Cuando su criterio difiera de la gradación de Hindmarsh, considere qué factores justifican tal diferencia. (Tarea adaptada de Gairns (1986).)

**4 partner**

4 n. colleague in business/crime etc.

5 n. other person in paired dancing

**4 part-time** *adj.: part-time work*

**1 party**

1 n. celebration: *birthday/dinner party*

2 n. political grouping: *the Labour party*

7 n. person/body in contract or dispute: *party in treaty*

**2 pass**

2 v. move across: *I saw people passing*

2 v. cause to pass: *pass the salt; pass on information*

3 v. succeed in test: *pass an exam*

4 n. permit: *you need a pass to get in there*

5 v. cause to go through: *pass a law*

5 n. narrow defile: *a mountain pass*

6 v. happen: *come to pass*

**5 pass away** *v. die*

**4 pass off**

4 v. recede (pain)

5 v. take place (ceremony, occasion)

**3 pass out**

3 v. distribute

5 v. lose consciousness

(Hindmarsh, R. 19809).

**2. ¿QUÉ ES APRENDER VOCABULARIO? ¿QUÉ SUPONE “CONOCER UNA PALABRA”?**

TAREA 2. Piense en una definición que explique qué es conocer una palabra. A continuación, compare su definición con las ideas de Ellis y Sinclair. Según estos autores, el concepto no tiene por qué ser igual para todos los que aprenden un idioma, y enumeran las siguientes posibilidades:

Knowing a word means:

- i) to understand it when it is written or spoken
- ii) to recall it when you need it
- iii) to use it with the correct meaning
- iv) to use it in a grammatically correct way
- v) to pronounce it correctly
- vi) to know which other words you can use with it
- vii) to spell it correctly
- viii) to use it in the right situation
- ix) to know if it has positive or negative associations.

(Ellis, G. y Sinclair, B. 1989).

En estas definiciones, los puntos i) y ix) suponen el nivel mínimo de “saber” e implican un conocimiento meramente receptivo, mientras que los demás se refieren a destrezas o capacidades diversas y a distintos grados de corrección, el más alto de los cuales parece ser el conocimiento de las posibilidades combinatorias de unos términos con otros (vi).

El intento por definir qué es “conocer” una palabra nos lleva a la distinción entre vocabulario productivo y receptivo. No obstante, esta distinción no puede delimitarse claramente, y más parece tratarse de una cuestión de grado de familiaridad. Incluso dentro del vocabulario receptivo, podemos distinguir aquellas palabras que comprendemos únicamente si las hallamos en un contexto, de otras que entendemos, además, de forma aislada. Por lo que respecta a la diferencia existente entre las palabras que entendemos y las que somos capaces de utilizar, si excluimos el lenguaje técnico o muy culto, podríamos afirmar que una palabra que pertenece al vocabulario receptivo es un término que no hemos procesado mentalmente las veces suficientes para que nos venga a la memoria en situaciones en que lo necesitamos.

Además de percibir y procesar una palabra, para que ésta pase del vocabulario receptivo al productivo, es necesaria una fase de “ensayo”. Este es un proceso observable en aprendices de un idioma, o incluso en hablantes nativos, que necesitan “experimentar” con el uso de una palabra de cuyo significado no están totalmente seguros, o que han percibido en otro contexto, antes de incorporarla a su vocabulario activo.

Por lo que respecta al extremo más alto del grado de asimilación, aquel que ocuparía el vocabulario productivo, también aquí cabe establecer múltiples

gradaciones en el conocimiento. Así, por ejemplo, Richards considera que saber una palabra implica, además de los conocimientos que analizábamos anteriormente, conocer sus limitaciones de uso y registro (temporal, geográfico o social), sus distintos significados, su situación dentro de un campo asociativo, su valor semántico y sus posibles derivaciones<sup>2</sup>.

Así pues, a pesar de su importancia para los docentes, la distinción receptivo/productivo señala sólo puntos distintos en la línea continua que indica el grado de asimilación de una palabra. De hecho, un hablante nativo continúa ampliando su vocabulario a lo largo de su vida adulta, aunque el número de términos que puede llegar a entender no es en absoluto preciso: en el caso del inglés, puede oscilar entre 20.000 y 150.000, aunque algunos autores elevan el máximo hasta los 200.000.

### **3. ¿CÓMO PODEMOS CONTRIBUIR A QUE LOS ALUMNOS ADQUIERAN VOCABULARIO?**

Una vez vista la necesidad de hacer una selección del léxico que el alumnado debe aprender y la complejidad que este último proceso conlleva, debemos estudiar los medios de presentación y práctica del vocabulario.

Los textos escritos son la fuente más rica de introducción de nuevo léxico y la deducción del significado de una palabra a partir del contexto, una de las formas más naturales de adquisición de aquél, pero el desarrollo de esta capacidad requiere una atención especial.

TAREA 3. Lea el artículo periodístico que aparece en el ANEXO 1 y procure deducir del contexto el significado de las palabras subrayadas<sup>3</sup>. Para ello, siga los pasos que se proponen a continuación:

a. Look at the unknown word and at a few others before and after it. What part of speech is it?

---

<sup>2</sup> Richards (1976) citado en Carter Y McCarthy (1988).

<sup>3</sup> Las palabras elegidas para esta tarea son sin duda términos que podrían pasarse por alto sin que su desconocimiento afectase a la comprensión del texto. Si se han escogido en este caso ha sido con objeto de ilustrar el proceso de deducción del sentido a partir del contexto, pero no por reflejar el tipo de palabras que se seleccionaría para una actividad similar en clase.

- b. Try to simplify the context around the unknown word.
- c. Look at the clause where the word appears and to its relation with the sentences around it, Check if there is a relationship between them that can help you understand the word. Such relationships might be of
- cause and affect
  - contrast
  - generalization
  - explanation
  - comparison
  - definition or description, etc.
- d. Look at the form of the word: is it similar to any other you know in another language (Spanish, Latin, French, etc)?
- Does it include any prefixes or suffixes that you are familiar with?

[Adaptado de Nation y Coady (1988)]

Las conclusiones que podemos extraer de la tarea anterior son varias. En primer lugar debemos admitir que deducir el significado del contexto es un proceso arduo y que a menudo sólo consigue una vaga aproximación al sentido real de la palabra en cuestión. (Es necesario tener en cuenta que aquellas palabras que hemos ido aprendiendo y comprendiendo gracias a verlas u oirlas en contexto, habrán sido percibidas innumerables veces, consciente o inconscientemente, generando un proceso de acercamiento y pulido paulatino del significado.) No obstante, los resultados valen la pena si permiten que los estudiantes vayan ganando en seguridad. Para ello, será necesario conducirles por un proceso deductivo similar al que plantean las preguntas anteriores, hasta que se acostumbren a hacerlo por sí mismos.

En cualquier caso, la deducción del significado de una palabra a partir del contexto no asegura su asimilación (se ha calculado que las probabilidades de retener una palabra después de percibirla y entenderla una vez son de 0,10 o 0,15), por lo que este proceso no basta. Por otra parte, aunque la presentación contextualizada del léxico es más significativa, el aprendizaje no sufre si se hace de forma aislada.

Una de las conclusiones de las investigaciones realizadas en el campo del léxico es que la organización del vocabulario en nuestro cerebro se basa en campos semánticos, interconectados, al mismo tiempo, con relaciones espaciales, emocionales, fonéticas, visuales, etc. Otros experimentos han demostrado que un término se retiene mejor cuando se aprende en relación con otros. Estas

conclusiones apuntan a la necesidad de emplear actividades que obliguen a los alumnos a pensar sobre el significado de unas palabras en relación con otras, como ocurre, entre muchos otros, en ejercicios del tipo “odd-man-out” o que supongan el manejo de los rasgos que diferencian a unas palabras de otras en una misma dimensión semántica, en la línea de los que se incluyen en Rudzka (1981).

Otro tipo de agrupaciones que ofrecen diversas posibilidades para su explotación en el aula son los campos asociativos, los antónimos graduables, las familias de palabras basadas en la derivación, etc.

Uno de los factores fundamentales en el aprendizaje de vocabulario es el estímulo de la memoria. Como hemos visto, las probabilidades de retener un término después de percibirlo una sola vez son muy escasas. Para conseguir trasladar una palabra de la memoria a corto plazo, a la memoria a largo plazo es necesario reciclar una y otra vez el vocabulario. Algunos autores recomiendan que el primer repaso tenga lugar diez minutos después de la clase, seguido de otros 24 horas después, 1 semana, 1 mes y 6 meses más tarde. Las dificultades de organizar repasos sistemáticos de este tipo son evidentes, pero el principio nos debe servir de indicación para programar el reciclaje reiterado del vocabulario y para dar orientaciones claras a los alumnos sobre la forma de archivar las palabras que se van practicando. (En este sentido, considero inútil luchar, al menos en los primeros cursos, contra la tendencia del alumnado a escribir una traducción junto con la palabra inglesa, puesto que las investigaciones demuestran que en una primera etapa la asociación entre las dos lenguas puede ser suficiente. Me basta con conseguir, como mínimo, que el significado vaya seguido de un ejemplo, un dibujo o un esquema en que se relacione el término en cuestión con otros.)

Para estimular la memoria es conveniente acostumbrar a los estudiantes al empleo de la mnemotecnia. La ventaja de estas técnicas es que permiten crear asociaciones entre palabras que no tienen relación entre sí. Una de las técnicas básicas consiste en relacionar varios términos creando una sucesión de imágenes en la que intervengan la exageración, el tamaño, el movimiento, el humor y el color. Otra, conocida como *loci*, conlleva el establecimiento de asociaciones a una sucesión de lugares, como ilustra la tarea siguiente.

**TAREA 4.** Piense en la ruta que suele seguir de casa al trabajo. Sitúe las palabras **snooty**, **fraught**, **wassail**, **fledgling**, y **posse** (después de buscar su pronunciación y sentido preciso en un diccionario) en ciertos puntos de esa ruta. Comente con otra persona los puntos en que ha situado cada palabra y por qué.

Dentro de la mnemotécnica se incluye también, entre otras, la creación de asociaciones entre palabras (de la misma o distintas lenguas) basadas fundamentalmente en la fonética. Así, por ejemplo, para recordar la palabra **fraught** podríamos relacionarla con “frotar”, porque cuando una persona está “tensa” se “frota” las manos. Esta asociación puede hacerse con toda la clase, escribiendo en la pizarra las palabras junto con las asociaciones que aportan los alumnos, y borrando las primeras al terminar, para reconstruir la lista original.

Los términos que poseen mayor carga emocional son siempre más memorables. Por ello, es conveniente pedir a los alumnos que formen grupos de palabras que les gustan, palabras que les resultan difíciles, que les traen buenos recuerdos, etc., y que comenten y comparen sus listas con los demás.

Estas actividades, junto con los juegos de contenido léxico, sirven para reciclar y reforzar el aprendizaje del vocabulario, cosa que como hemos visto, no puede dejarse en manos del azar.

Para resumir cabe retomar la idea inicial: las investigaciones realizadas en el campo de la semántica y del aprendizaje del vocabulario y la enorme cantidad de materiales que se han publicado en los últimos veinte años, nos permiten dar al vocabulario la importancia que requiere. Solo se trata de hacerle el hueco que realmente merece dentro de las innumerables actividades de clase.

\* \* \*

## **BIBLIOGRAFIA**

- ALLEN, V.F.**, 1983. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- CARTER, R. y MCCARTHY, M.** (eds) 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow: Longman.
- GAIRNS, R. y REDMAN, S.** 1986. *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HINDEMARSH, R.** 1980. *Cambridge English Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, P. y COADY, J.** "Vocabulary and Reading" in Carter, R. y McCarthy, M. (eds) 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow: Longman.
- NUNAN, D.** 1991. *Language Teaching Methodology*. Hemel Hemstead: Prentice Hall.
- WALLACE, M.** 1982. *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann.
- Materiales de aplicación directa en el aula:**
- ELLIS, G. y SINCLAIR, B.** 1989. *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORGAN, J. y RINVOLUCRI, M.** 1986. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- REDMAN S. y ELLIS, R.** 1990. *A Way with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- RUDZKA, B. et al.**, 1981. *The Words You Need*. London: Macmillan.
- RUDZKA, B. et al.**, 1985. *More Words You Need*. London: Macmillan.
- SEAL, B.** 1987. *Vocabulary Builder (1 & 2)*. Harlow: Longman.
- WATCYN JONES, P.** 1979. *Test your Vocabulary (1 - 4)*. London: Penguin.
- WELLMAN, G.** 1989. *Wordbuilder*. Oxford: Heinemann.
- WRIGHT, A.** 1989. *1001 Pictures for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, P. y WRIGHT, A.** 1992. *Five-Minute Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

## APENDICE I

### WHAT DO THEY THINK OF US?

Britain wants its share of the expanding tourist industry. But what do visitors expect from this country? To find out, Sue Webster went sightseeing with three groups.

“We know the English don’t like us,” said Avril, the French tour leader with candour, “and the French think of the English as typically snooty, with no sense of fun. French people are *bon viveurs*, you see — they like their food, their confort and they like to have a laugh.” (...)

The night before, it seemed, was a good example of what French visitors really like, even if they think they’re after something else. They had stayed in a good hotel, where the food was astonishingly excellent and the waiter danced around his trolley, proving that English people may have a sense of fun after all.

Perhaps this explained why everyone on the coach was in party mood at an unthinkable 8am. The mood on the pavement outside, however, where a posse of tour leaders was discussing the itinerary, was more fraught.

Somebody had scheduled a visit to Westminster Abbey, but the Abbey is closed to groups on Sundays. (...)

Over at St Katharine’s Dock, the Russian customers of a medieval banqueting restaurant are not so easily impressed. The food is more mediocre than medieval and the endless waissailing, table-drumming and Butlin’s-style entertainment deafening.

Their tour of London has left them with more questions than answers. They have seen no factories — only banks, financial institutions, shops and tourists—so where did the city’s money come from? Where indeed?

As yet Russians travel to Britain purely for sightseeing. Most hope to establish business contacts. Anita Bannister, the sovietologist and tour company director who accompanied the BTA on a fact-finding mission to Russia two years ago, talks of a fledgling travel industry characterised by agents who rushed into the business following perestroika “because they thought ‘now at last I can travel’”.(...)

Independent on Sunday, 18 June 1995