

Reflexiones en torno a la enseñanza del vocabulario en L2

Antonio Miranda García

Enrique Lavín Camacho

Universidad de Málaga

Up until recently the teaching of vocabulary has not received the treatment it deserves. Everybody would agree that communication is quite unlikely to take place if the would-be communicators do not possess a minimum lexical inventory of the target language, as well as a sufficient mastery of its structures.

The results of an experimental study undertaken with secondary school students in Malaga seem to suggest that most of the students tested do not possess the vocabulary that would be expected at their relevant levels of learning.

A follow-up study of the vocabulary used in a representative number of course-books shows that the selection, gradation and distribution of the lexis have not been conveniently accomplished. As a result of this, various suggestions are made as a way to emphasise the role of vocabulary in the learning of L2, and some techniques, exercises, tasks and activities are recommended so as to improve the lexical competence of students, both quantitatively and qualitatively.

1. La importancia de la enseñanza del léxico

La enseñanza del vocabulario en los últimos quince años está suscitando un interés cada vez mayor entre los profesores de lenguas extranjeras [*Carter & MacCarthy, 1988:1*], después de una fase de aparente olvido en la que se la ha considerado la cenicienta de las destrezas lingüísticas [*Wilkins, 1972:11; Gairns & al., 1986*] si bien sólo aparentemente porque ya hace más de un siglo Prendergast [*1864*] manifestaba similares preocupaciones: gráficamente comparaba las palabras de L2 con unos prisioneros de guerra, siempre dispuestos a fugarse y, didácticamente, aconsejaba que, para evitar su fuga, se encadenaran formando frases y oraciones.

La lingüística aplicada ha intentado llevar a cabo, con desigual fortuna [*Galisson, 1981:8; Meara, 1984:230; Palmberg, 1987:257*], una descripción lingüística coherente del vocabulario y una sistematización integral del mismo, así como un desarrollo de las técnicas didácticas específicas que, consecuentemente, propicien un aprendizaje más metódico del mismo [*Rudzka & al., 1982/1985; French Allen, 1983; Gairns & Redman, 1986; Morgan & Rinvolucri, 1986*], y con esa finalidad la psicolingüística investiga el lexicón mental de L1 y de L2 [*Fay & Cutler, 1977; Albert & Obler, 1978; Cohen & Hosenfield, 1981; Hurford, 1981; Meara, 1982; Channel, 1988*] y sus hallazgos nos ayudarán, sin duda, a aproximarnos a su estructura y funcionamiento.

Esta atención al tema del vocabulario no es sino reflejo de su importancia en el aprendizaje y adquisición de una lengua - *'the lexicon is of primary importance in acquisition'* [*Keyser, 1985, cit. en Gass, 1988:129*]-, ya que su conocimiento resulta imprescindible para la comunicación - *'... without vocabulary 'nothing' can be conveyed'* [*Wilkins, 1972:111*]- o, en otras palabras, para adquirir una **competencia comunicativa** (CC) en la misma.

'When our first goal is communication, when we have little of the new language at our command, it is 'the lexicon' that is crucial. The words will make the basic communication possible' [*Hatch, 1983: 74*].

El dominio del componente estructural no implica necesariamente la consecución de tal CC, debido, en cierta manera, a problemas con el inventario léxico que, en algunas circunstancias y dependiendo, sobremedida, del enfoque metodológico adoptado, puede suponer el fracaso de todo el proceso de aprendizaje/adquisición de L2.

'Many students abandon language studies after one or two years with the notion that it is impossible to learn a language in a reasonable amount of time' [*Keller, 1978:12*].

Sin embargo, esto no debe llevarnos al extremo, claramente erróneo, de considerar que para aprender una lengua extranjera basta simplemente con aprender su vocabulario; por lo tanto, hemos de conjugar el papel básico del vocabulario con el conocimiento del sistema de la lengua.

'Nevertheless, it is possible to have a good knowledge of how a system of a language works and yet not being able to communicate in it; whereas if

we have the vocabulary we need it is usually possible to communicate, after a fashion' [Wallace, 1982:9].

La insuficiencia léxica en L2 dificulta seriamente tanto la comprensión como la producción en esa lengua, existiendo estudios que demuestran que los problemas de comprensión de un texto están motivados más por desconocimiento de parte del léxico que por las dificultades que pueden entrañar las estructuras que lo formalizan [*Nation & Coady, 1988: 97*], y habiéndose comprobado que el desconocimiento de más de un 10% de los ítems de un texto impide o dificulta gravemente la comprensión del mismo [*Wallace, 1982:28*], estadio que se conoce como umbral de frustración.

Cuando analizamos el inventario léxico de los alumnos que han cursado Inglés en BUP y COU, detectamos que aquéllos disponen, por lo general, de un léxico en L2 muy inferior al que se pudiera considerar como mínimo aceptable. Aunque, intuitivamente, habíamos ido albergando esta sospecha a lo largo de los años, el análisis y la computación de los datos extraídos de un muestreo¹ de las pruebas de acceso a la universidad vino a confirmarlo; se pedía a los alumnos que definiesen las palabras *ban* y *newsagents* y comprobamos, de acuerdo con las producciones analizadas, que:

ban es conocida por sólo el 15% de los alumnos

newsagents es conocida por sólo el 21% de los alumnos

y que el léxico productivo empleado en la definición de las citadas palabras es el siguiente:

Palabras del examen citado	Sujetos que contestan	Total de palabras utilizadas	Palabras diferentes halladas	Total de lexemas
ban	53	260	124	71
newsagents	81	505	147	91

Dejando a un lado el tamaño del universo -137 sujetos- y tomando en consideración sólo el número de sujetos que contestan, se observa que el número total de lexemas distintos -*content words*- es muy limitado. Así

pues, no parece que los datos tabulados reflejen un léxico productivo suficiente en L2 de los alumnos que van a acceder a la Universidad. A la vista de la tendencia observada en el muestreo realizado, decidimos llevar a cabo un estudio más amplio.

2. Medición del léxico de los alumnos de BUP en L2

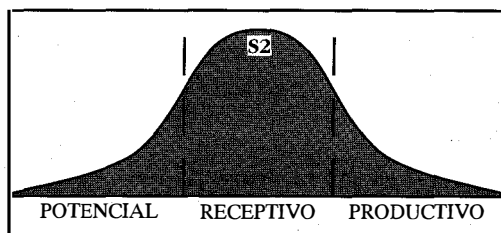
Una vez asumida la importancia del léxico en el proceso de aprendizaje de L2 y detectada una insuficiencia léxica generalizada en la muestra, procede delimitar lo que se entiende por **competencia léxica (CL)** manifiestamente necesaria incluso para la consecución de la **competencia estructural (CE)** y, en la medida de lo posible, diseñar una metodología de evaluación. Desde un punto de vista didáctico, aquélla requiere la elaboración de un inventario léxico apropiado, pertinentemente clasificado y graduado, así como la programación de actividades y la preparación de materiales que deben, a ser posible, tener en cuenta el sílabo estructural, lo que entraña muchas más dificultades que las motivadas por la competencia estructural.

En primer lugar, desde una perspectiva cuantitativa, la CE requiere el dominio de un inventario cerrado de estructuras en tanto que la CL supone hacerlo con el conjunto indeterminado y abierto del vocabulario. Sólo a título orientativo reseñamos que las magnitudes referidas al tamaño del vocabulario de un adulto en L1 se sitúan, según las estimaciones consultadas², entre 50.000 y 250.000 palabras.

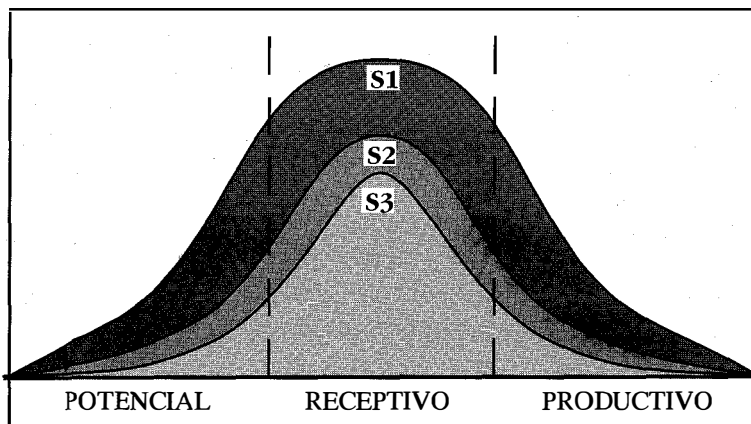
En segundo lugar, desde una perspectiva cualitativa, el léxico es un inventario dinámico en el que las palabras van alterando o captando nuevos valores, y ampliando su sistema de relaciones. Es obvio que cuanto más general o nuclear es una palabra, mayor es la posibilidad de encontrar diferentes sentidos en la misma o de asumirlos, y viceversa; asimismo, hemos de considerar que es un proceso complejo el aprender cualquier palabra de L2 ya que supone saber reconocerla, recordarla en cualquier momento, relacionarla con el objeto o concepto que denota, pronunciarla y escribirla correctamente, 'colocarla' de modo apropiado, utilizarla con el grado de formalidad pertinente, así como con conocimiento de sus connotaciones o posibles asociaciones. El grado de conocimiento de una palabra, pues, fluctúa entre la capacidad de comprenderla y la capacidad de utilizarla de modo automático con fines comunicativos [*Palmberg, 1987:201*].

Finalmente, no son pocas las dificultades que presenta el vocabulario de una lengua para su posible sistematización, gradación por niveles u orden preferente de adquisición, aspectos que sí han sido ampliamente investigados en su vertiente estructural³.

De forma general y sin hacer distinción entre el plano oral y el escrito de la lengua, la CL de un sujeto podría asemejarse a un conjunto compuesto de un vocabulario potencial⁴, un vocabulario receptivo y un vocabulario productivo. La distribución normalizada de la CL tanto en L1 como en L2 puede representarse mediante una curva gaussiana característica de una distribución normal, en la que el inventario receptivo de un sujeto (S2) es más amplio que el potencial o el productivo, como se observa en la gráfica .



Es evidente que será mayor la CL de un sujeto cuanto mayor sea su inventario productivo, representado por una mayor altura en la curva de la zona productiva, y viceversa. En la siguiente gráfica se simulan las curvas de los inventarios léxicos de tres sujetos donde $S1 > S2 > S3$. Las evidencias [Dollerup & al., 1989] parecen indicar que, por lo general, el inventario productivo del sujeto que posee un léxico mayor (S1) incluirá ampliamente el correspondiente a S2 y S3, por lo que difícilmente el inventario de S3 tendrá palabras del inventario propio de S1: las palabras que son comunes en los tres inventarios son las de mayor índice de aparición y viceversa.



Sería deseable poder trazar la curva de la CL de un sujeto de una manera fiable con una metodología sencilla y asequible, pero el tamaño del inventario léxico, ya mencionado, dificulta esa tarea, máxime cuando para poder presentar unos datos fiables y representativos es necesaria una muestra suficiente, tanto en los ítems de la prueba como en el número de sujetos a los que se les aplique. Por todo lo anterior, decidimos simular el CL de los sujetos a partir de la medición del tramo del **inventario pasivo** (potencial + receptivo), efectuándolo respecto a un **inventario léxico mínimo** (ILM) que establecemos en 2,100 palabras, por ser las más frecuentemente usadas en los **libros de texto** (LT) consultados y porque estaban contrastadas como tales en otros estudios léxicos más amplios⁵, si bien hemos de reconocer que el ILM adoptado está muy por debajo de los mínimos léxicos propuestos por el MEC para el nivel de COU, en torno a las 3.000 palabras.

La evaluación acometida afronta los inconvenientes inherentes al tamaño del ILM, no obstante su significativa reducción, pues obviamente no resulta factible aplicar un test con 2.100 ítems a un número elevado de alumnos, sin entrar en la penosidad de su corrección y baremación. Por otra parte, tampoco se presenta fácil la confección de una prueba para medir el ILM de los sujetos si, obviamente, ha de satisfacer las exigencias de validez y fiabilidad. Con esa perspectiva, y al objeto de llevar nuestra investigación a tal fin, debimos adoptar una serie de decisiones, que enumeramos a continuación:

- Primera. Por las razones ya aludidas, que se incrementarían si se tratara de una evaluación a partir de un material oral y escrito, y con objeto de minimizar las interferencias que se pueden ocasionar, tanto en la aplicación como en la recogida de datos, nos limitamos a la evaluación del ILM de los sujetos sólo en el plano escrito.
- Segunda. Después de elaborar y aplicar varios tipos de pruebas para la medición del léxico pasivo sólo en el plano escrito, consideramos que la mejor manera de comprobar si los alumnos conocen o no una palabra de L2, es pedirles que escriban, simplemente, la palabra de L1 que asocian con la de L2. Por las connotaciones negativas, en muchas ocasiones infundadas, que conlleva el término ‘traducción’, denominamos la prueba **Test de Asociación Léxica** (TAL) al considerar que su fundamentación es más asociativa que de mera traducción⁶, ya que difícilmente podemos traducir una palabra aislada, fuera de con-

texto [Wallace, 1982:12]. Por ello, decidimos que las palabras aparecerían descontextualizadas en el TAL, pues si bien es verdad que las palabras se realizan semánticamente dentro de un contexto, es decir, es necesario el contexto de la frase para entender satisfactoriamente el significado de una palabra, no es menos cierto lo contrario, es decir, que para entender plenamente el significado de una oración necesitamos conocer a fondo el significado básico o primario de cada una de las palabras que la constituyen [Anglin, 1970:4]. Asimismo, hay evidencias de la conexión, en el lexicón mental, entre una palabra en L1 y su traducción o equivalente(s) en L2, de la misma naturaleza que la existente entre una palabra y su sinónimo dentro de una red asociativa [Albert & Obler, 1978:246], por lo que empleamos esta técnica asociativa cuya validez no ha sido cuestionada.

- Tercera. Dividimos el ILM en tres subgrupos cada uno de 700 palabras en función del índice de frecuencia⁷, consiguiendo así un ILM de nivel 1 (Primero de BUP), un ILM de nivel 2 (Segundo de BUP) y un ILM de nivel 3 (Tercero de BUP), conteniendo cada uno de ellos 441 nombres, 140 verbos y 119 adjetivos. Cada uno de los ILM resultantes de cada nivel se dividió en otros tantos siete subgrupos de 100 palabras, de las que 63 eran nombres, 20 verbos y 17 adjetivos⁸.
- Cuarta. Se aplican experimentalmente los TAL de cada nivel a alumnos de Primero, Segundo y Tercero de BUP para verificar su fiabilidad y validez. Cada alumno realiza varios modelos diferentes de TAL, según su nivel, y una vez corregidos y baremados, se procede a un estudio estadístico pormenorizado de los datos, hallando que los resultados de las diferentes realizaciones de los alumnos muestran una tendencia a la analogía tanto en los totales (número de palabras asociadas satisfactoriamente) como en los parciales (número de nombres, adjetivos y verbos asociados correctamente). Este hecho nos induce a pensar que con la aplicación de un sólo TAL podríamos simular el ILM de ese nivel, para lo que realizamos de nuevo una experimentación en ese sentido y los resultados obtenidos vienen a confirmar la hipótesis de trabajo. Es decir, si se aplica un TAL cualquiera⁹ de nivel 1 a los alumnos de Primero de BUP podemos simular su inventario léxico receptivo multiplicando por siete el número de asociaciones correc-

tas en el TAL. Así pues, si un alumno consigue asociar 58 palabras de las 100 que componen el TAL de nivel 1, podemos indicar que dispone un léxico pasivo de, aproximadamente, 406 palabras respecto al ideal léxico de Primero de BUP establecido en 700 palabras. Del mismo modo, si aplicamos a un alumno de COU un TAL de nivel 1, otro de nivel 2 y un tercero de nivel 3, y multiplicamos por siete el número de asociaciones correctas de los tres TAL, podemos cuantificar su inventario léxico pasivo respecto al ideal léxico establecido previamente en 2.100 palabras [*Miranda, 1990*].

Una vez comprobadas la fiabilidad y validez de TAL, lo aplicamos a un universo representativo del alumnado de Primero de BUP y COU de Málaga¹⁰, que nos cuantificaría el inventario léxico pasivo en L2 de esos alumnos al comenzar y finalizar el BUP. Los resultados indican que los alumnos de Primero de BUP a los que se les aplica el test, son capaces de reconocer entre 340 y 480 palabras de las 700 del TAL de nivel uno, en tanto que los alumnos de COU consiguen asociar entre 1.160 y 1.460 palabras de las 2.100 de nivel tres [*Miranda, 1990*]. Asimismo, del análisis de los datos, se constata que el porcentaje mayor de aciertos se halla en el sub-grupo de nombres en todas las secciones, si bien se detectan desviaciones en función del nivel: es mayor el número de asociaciones correctas de adjetivos y verbos en los alumnos de COU que entre los de Primero. Por parte de los alumnos la insuficiencia léxica relativa al campo adjetival y verbal se refleja claramente en la producción de unos textos que, generalmente, adolecen de la riqueza léxica mínima que debieran presentar y donde apenas una veintena de adjetivos y verbos de L2 son usados como comodín en cualquier realización oral u escrita.

Los resultados expuestos muestran, a nuestro entender, unos niveles léxicos muy bajos del inventario léxico pasivo de los alumnos. De acuerdo con la distribución normalizada del lexicón mental de un individuo tanto en L1 como en L2, y sin olvidar que los límites entre el léxico receptivo y el productivo no son permanentes y que las palabras pueden pasar de una zona a la otra, en ambas direcciones y con frecuencia, es innegable que cualquier individuo tanto en L1 como en L2 dispone de un léxico productivo o activo significativamente más limitado que el receptivo o pasivo. Por todo lo anterior, no es disparatado afirmar que el léxico productivo de los alumnos de BUP y COU se halla por debajo de las magnitudes establecidas para el léxico pasivo o receptivo, de modo análogo que si comparamos las gráficas que representen el inventario léxico de una persona con un vocabulario amplio y otra con vocabulario pobre [*Dollerup & al, 1989, 23*].

3. Etiología de la deficiencia léxica

Con los datos presentados ponemos de manifiesto el estado de la cuestión, si bien resulta más positivo no quedarse en la mera denuncia de los hechos y averiguar las causas o, al menos, elaborar alguna hipótesis de trabajo respecto a las mismas. Las causas de la deficiencia léxica detectada en los alumnos de Enseñanza Secundaria pueden estar íntimamente relacionadas con las que impiden o dificultan el éxito en el aprendizaje de L2. Observamos, primero, cuáles son los inconvenientes en los papeles desempeñados por el profesor y el alumno, como agentes, en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a este último hemos que admitir la existencia de una serie de factores que, de modo general, pueden incidir negativamente en todo el proceso de aprendizaje de L2 y, de manera más específica, sobre el aprendizaje del léxico, a saber:

- **la falta de motivación hacia la asignatura:** difícilmente, un alumno desmotivado, negativamente motivado o con fobias a ese determinado aprendizaje puede alcanzar los objetivos que se persiguen en un proceso en el que el mismo sujeto tiene que participar activa y conscientemente para asumir como propio otro código de comunicación.
- **las deficiencias léxicas en L1,** ya importantes per se, a las que se suma la complejidad y dificultad del léxico de L2 cuyos aspectos negativos más importantes vienen ocasionados por el tamaño del mismo y su falta de estructuración.

Respecto al primero, por ser parte interesada, nos limitamos a transcribir las declaraciones que, sobre sus profesores, hacían unos estudiantes de EFL en Cambridge:

'They were very keen on teaching them grammar and on improving their pronunciation, but that learning words came a poor third' [Morgan & Rinvolucrí, 1986:4].

y de ellas se deduce un hecho: la falta de atención a la enseñanza del vocabulario. Esta omisión puede y debe ser subsanada por el profesor ya que a él le compete la programación de objetivos, contenidos, actividades, etc.

Finalmente, dedicamos unas líneas a las circunstancias en las que se produce este aprendizaje-enseñanza, que no están totalmente controla-

dos por los agentes, y los medios didácticos que se suelen emplear en el mismo, haciendo breve referencia a la metodología, el plan de estudios y los libros de texto. En cuanto a la primera, hay que denunciar el hecho de que estamos 'sufriendo' la implantación precipitada de movimientos metodológicos pendulares¹¹ (de lo estructural a lo comunicativo pasando por lo situacional, y finalmente la programación por tareas y confección de proyectos) sin la necesaria experimentación y seguimientos previos que demuestren su adecuación y bondad y, lo que es más grave, sin el necesario reciclaje del profesorado por parte de las autoridades educativas competentes.

Respecto a la segunda, conviene precisar, por ejemplo, que tanto en el plan de estudios de E.G.B. y B.U.P. en vías de extinción como en la Reforma de la LOGSE, la asignatura de inglés adolece, en nuestra opinión, de un tratamiento extensivo con un excesivo número de años y carente, por tanto, de la suficiente intensidad, con lo que estamos permanentemente en un estado de eterno empezar. Además, los programas oficiales hasta ahora vigentes no estaban realmente armonizados y se daba la paradoja siguiente: un alumno cursa una lengua extranjera en EGB y puede cambiar a otra al iniciar el BUP, con los consiguientes trastornos que origina, en la supuesta homogeneidad de una clase, la inclusión de unos alumnos que empiezan a estudiar una lengua extranjera en un grupo de alumnos que ya llevan tres años de aprendizaje.

Por último, no podemos infravalorar el papel de los **libros de texto** (LT) como instrumento de aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera (y del léxico, como parte fundamental de ese proceso) en el contexto de una enseñanza reglada. Bajo esas condiciones, los LT supuestamente deben aportar el mayor índice de input léxico frente a las restantes fuentes (profesor, compañeros, otro material didáctico, medios de comunicación, etc.), especialmente porque el tiempo de contacto con los mismos o de utilización, tanto en clase como fuera de ella será, al menos idealmente, muy superior al que pueda tener con su profesor. Los LT son, no obstante su importancia, objeto de diversas valoraciones por parte del profesorado. Frente a la postura de los que piensan que son útiles herramientas de trabajo que ahorran esfuerzos y tiempo, otros consideran que los LT representan un problema -'necessary evils' [Sheldon, 1988:237]- o -'masses of rubbish skillfully marketed' [Brumfit, 1980:30]- y, en casos extremos, pueden ser incluso ejemplos del fracaso educativo [Swales, 1980]. Este desencanto -'coursebook credibility gap'- [Greenall, 1984:14], puede estar motivado por las contradicciones y conflictos de intereses que aparecen en su elaboración, comercialización, aprobación oficial, selección por los centros y utilización dentro del aula y porque, de

alguna forma, pueden ser considerados -‘... *poor compromises between what is educationally desirable on the one hand and financially viable on the other*’ [Sheldon, 1988:213]. Sea cual fuere el tipo de postura personal hacia los LT, la realidad es que son una fuente importante de input léxico para nuestros alumnos y, si están debidamente elaborados [Sheldon, 1988:239], posiblemente sean un buen método de homogeneización cuando no exista un sílabo léxico de carácter oficial [Cfr. Nation, Laufer, Zaro].

Si asumimos que en el diseño curricular de enseñanzas regladas se persiguen los mismos objetivos generales, excepción hecha de ciertas modificaciones en función de necesidades particulares o circunstancias geográficas, creemos que no es aventurado suponer que los LT que se utilicen en estas asignaturas deben, lógicamente, presentar un núcleo léxico común, con independencia de los enfoques metodológicos adoptados; además, el output léxico final que, de modo ideal, los alumnos deben manejar, aparece cuantificado en las Orientaciones del MEC (BOE 18/4/75) para cada uno de los niveles del ciclo, y de acuerdo con ello, también parece lógico suponer que en los distintos LT exista un mínimo conjunto léxico común [Sinclair & Renouf, 1.988: 42]; sin embargo, tras elaborar y analizar un inventario léxico formado con los vocabularios de dieciséis series editoriales, entre británicas y españolas¹², con diferentes enfoques metodológicos, que han sido utilizadas como texto en el BUP aún vigente, se detecta [Miranda, 1990] que:

- la contribución de cada serie (tres textos o niveles, generalmente) al inventario resultante es muy desigual: hay series que aportan más de tres mil palabras diferentes, en tanto que otras apenas superan el millar.
- el número de palabras del inventario sólo utilizadas por una sólo serie se eleva a un 45% del total.
- el número de palabras del inventario que coinciden en todas las series no llega al 2%.

Los datos expuestos inducen a pensar en la existencia de una exagerada **dispersión léxica** en los LT analizados, máxime cuando hay evidencias experimentales que un inventario léxico mínimo con alto índice de frecuencia siempre formará parte de un inventario léxico mayor [Dollerup & al., 1989:21-33]. Asimismo, hemos de manifestar también que el tratamiento del vocabulario en los LT no es siempre satisfactorio en cuanto a los criterios adoptados para potenciar la fijación de las palabras, una vez presentadas y utilizadas, mediante su reutilización de manera periódica siguiendo una determinada secuencia.

'It is ironic that one of the most complex and tedious aspects of language learning -vocabulary acquisition- has been given so little emphasis in a wide range of introductory and intermediate level textbooks (that) ... based on descriptive linguistics have traditionally concentrated on detailed phonological, descriptions and extensive representations of grammatical rules' [Keller, 1978:1]

Encontramos, por ejemplo, que para practicar las formas paradigmáticas de los comparativos y los superlativos y las estructuras o funciones de comparación se presentan largas listas de adjetivos o adverbios que casi nunca más se vuelven a emplear; análogamente, sólo encontramos una amplia variedad de verbos cuando se explotan los tiempos verbales.

Aunque es posible apuntar, de manera muy general, una correlación entre las causas expuestas y el efecto resultante, sin embargo no podemos ni jerarquizarlas ni asignarles un peso específico determinado. Por tanto, para conseguir un cambio positivo en el objetivo que perseguimos debemos actuar sobre todas y cada una de ellas.

4. El aprendizaje del léxico como destreza autónoma: propuestas

La mera comprobación de que los alumnos no alcanzan los mínimos léxicos requeridos no sería suficiente si nos fijásemos en ese aspecto; tampoco serviría de nada el atribuir el fracaso a una o varias causas; por ello, debemos aportar posibles soluciones insistiendo en aquellos factores sobre los que podemos actuar. Por principio, hay que elevar a la categoría de destreza autónoma el aprendizaje del léxico [Judd, 1978], hecho que conlleva la necesidad de su programación, explotación y evaluación, y una revisión del papel del LT, así como de la actitud del profesor. La mayoría de los estudiantes necesitan ayuda en el aprendizaje de las 3.000 primeras palabras [Keller, 1978: 1], como lo expresan los mismos estudiantes -*'They were not taught enough words in class, words they needed when talking to people, watching TV and reading'* [Morgan & Rinvolucri, 1986:4]-, no obstante la opinión de Gleason, típica de la década de los 60:

'In learning a second language, you will find that vocabulary is comparatively easy, in spite of the fact that it is vocabulary that students fear most. The harder part is mastering new structures in both content and expression'.

El **lexicón mental** (LM) de un individuo engloba un vocabulario potencial, un vocabulario receptivo y un vocabulario productivo, no existiendo unos límites permanentes especialmente entre los dos últimos y detectándose unas migraciones léxicas bi-direccionales continuas entre ambas. Hay palabras en nuestro inventario pasivo que, en un determinado momento y por necesidades comunicativas, las activamos y las utilizamos de forma productiva, pudiendo volver a reintegrarse a la zona del inventario pasivo una vez que ha desaparecido la causa de su reactivación y mayor uso. De modo análogo, las palabras del inventario receptivo también corren el riesgo de desaparecer del mismo si no son utilizadas en actividades de tipo receptivo (comprensión oral o escrita). Es primordial, por tanto, que el profesor asuma como objetivo fundamental el aumento del vocabulario de los alumnos, motivándoles al máximo para que ellos sean realmente los artífices de esa tarea, y que profundice en el conocimiento y funcionamiento del lexicón mental de L2 en el que la memoria juega un papel primordial, flexible y expandible siempre que la información esté bien estructurada [Gregg, 1986]. Para ello, el profesor de L2 debe conocer que, de acuerdo con las investigaciones realizadas, se evidencia una interacción entre ambos lexicones (de L1 y L2) [Meara, 1982], o que con la maduración lingüística se produce un cambio en el tipo de asociaciones (pasando de la sintagmática a la paradigmática) o una mayor conciencia de la taxonomía de las palabras por clases gramaticales, o que los antónimos presentan el mayor grado de conexión dentro del lexicón mental. Por último, el profesor debe confeccionar una programación que incluya el léxico junto a las otras destrezas a desarrollar.

De acuerdo con lo anterior, y comoquiera que la fijación de una palabra en el LM será más duradera en función de los lazos que la conecten con otras palabras o grupos de palabras, y puesto que la riqueza lingüística de un individuo vendrá dada, en su vertiente cuantitativa, por el número de palabras almacenadas en su LM, y, cualitativamente, por el número de relaciones entre las palabras del mismo, está claro que la tarea del profesor consistirá en ayudar al alumno a desarrollarlo en ambas vertientes: aumento del número de palabras y ampliación de las posibles conexiones, que se pueden abordar con aquellas actividades o ejercicios que completen la información almacenada en el LM, tales como:

- * lectura de palabras a partir de su transcripción fonética o repetición de las mismas siguiendo un modelo (profesor o grabación) ya que algunos alumnos no son capaces de asociar la cadena sonora con la grafémica o con su referente o término en L1, con las consiguientes

interferencias al conectar lo oral con lo escrito; el profesor ha de motivar a sus alumnos para que, cuando aprendan una palabra o entren en contacto con ella, procuren conocer cómo se pronuncia, cómo se escribe, qué significado(s) tiene, etc. Se debe potenciar, en la medida de lo posible, el uso de la similitud fónica, morfológica y etimológica entre la palabra de L2 y la correspondiente de L1 porque de esa forma la fijación de la palabra será más duradera [*Nation, 1982:18*], siempre que se evite el peligro de los **falsos amigos** (*false cognates*) [*Carter & McCarthy, 1988:14-5*].

- * clasificación de palabras por clases gramaticales, campos semánticos, número de sílabas, etc.
- * formación de la familia semántica
- * búsqueda de sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos
- * emparejamiento de nombres y adjetivos; de nombres y verbos; de verbos y adverbios
- * análisis componencial de campos semánticos (de manera simple)
- * colocación de palabras dentro de una red, celdilla, escala, diagrama, etc.
- * presentación de ejemplos con colocaciones, formas idiomáticas
- * resolución de crucigramas
- * memorización del léxico básico o fundamental, que aparece en los materiales didácticos utilizados (LT, libros de lecturas graduadas o simplificadas, canciones, TBO's, películas, etc.). El aumento del léxico receptivo, fuera de contexto, puede ser llevado a cabo por el propio alumno al intentar estudiar o memorizar las nuevas palabras que va encontrando, relacionándolas con los valores que le corresponden en L1 así como con las otras palabras de su familia, tópico o campo semántico. Aunque la memorización de léxico contextualizado en rimas, canciones, diálogos, etc. es de gran utilidad, sobre todo en los niveles avanzados [*Cohen & Apek, 1980*], no por ello debemos prescindir de la capacidad de memorizar palabras [*Atkinson & Rough, 1975:126; Pickering, 1982; Nation, 1983; Carter, 1988:14-5*], sin el apoyo de un contexto, en aras de un aumento del léxico de nuestros alumnos en un espacio de tiempo más reducido, en especial en las primeras etapas: sería absurdo tener que contextualizar todos los nombres de un campo determinado cuando un diccionario pictórico puede acelerar ese aprendizaje o intentar que los alumnos capten el significado de un término abstracto cuando la presentación del término de L1 abreviaría el proceso y garantizaría una comprensión más específica.
- * ejercicios de tipo 'cloze'

- * ejercicios de transferencia de información de material lingüístico a extralingüístico y viceversa
- * ejercicios de traducción
- * juegos de palabras tipo scrabble o master-noun
- * ejercicios de respuestas a cuestionarios
- * tests léxicos
- * juegos de ordenador tipo Wordpath o Wordstore
- * ejercicios de lectura intensiva y extensiva
- * preparación de tareas y proyectos [*de la Serna, 1992; Klee & al., 1992*].

Quisierámos terminar estas líneas manifestando que el profesor sólo puede facilitar el aprendizaje que es competencia casi exclusiva del alumno -‘*They must eventually develop their own vocabularies*’ [*Rivers, 1983:118*]-, al que habrá de dotar de mecanismos de autocontrol para detectar su progreso.

‘Students who hope ultimately to recognize words would benefit greatly from an indication of their progress and an overview of the entire system. (...) Students become discouraged when they see no recognizable end to the learning process’ [Keller, 1978:12]

insistiendo en este sentido Nation [1986] al proponer la confección de listas para que los mismos alumnos las utilicen de forma permanente.

También hay que poner a disposición del profesor todos los medios posibles para poder llevar a cabo la función que le corresponde. Por ejemplo, en cuanto a los LT sería deseable que éstos cumpliesen una serie de requisitos, ya en el libro del alumno o en la guía del profesor, tales como:

- * disponer de listados de entradas en los que se incluya la transcripción fonética, los diversos valores contextualizados y las concordancias usadas
- * incluir un número suficiente de ejercicios variados y específicos (referidos, claro está, al vocabulario)
- * emplear unas técnicas de presentación de vocabulario nuevo, debiendo quedar patente la periodicidad de reutilización del mismo
- * disponer de un léxico seleccionado siguiendo unos criterios claramente explicitados [*Carter, 1987:217*], controlando el número de entradas (distinguiendo entre el vocabulario que se intenta sea productivo o simplemente receptivo), la proporción de las mismas por clases gramaticales, la cobertura de determinados tópicos, nociones o

esferas semánticas, las relaciones prototípicas, la gradación por dificultad que viene dada por las posibles relaciones con otras palabras en L1 y L2, la polisemia, o las asociaciones que la palabra crea, la facilidad o dificultad de su pronunciación, la posibilidad de ser memorizada con técnicas *keyword*, o finalmente, la naturaleza de los contextos en los que va a aparecer. Algunas editoriales confeccionan, en la actualidad, sus nuevas series utilizando un corpus lingüístico significativo, que se compuso con finalidad lexicográfica y apoyada en una metodología propiciada por la lingüística computacional, por lo que es de esperar una mayor homogeneidad entre las distintas series si los corpora empleados son realmente representativos. Los mismos avances tecnológicos que están posibilitando tales innovaciones van a propiciar también el análisis y estudio del léxico de los LT de una manera más exhaustiva y de modo más asequible por parte de los profesores y de los investigadores de lingüística aplicada.

Finalmente, también sería conveniente que el profesor pudiera disponer de otro material complementario al LT como listas de vocabulario [*Nation, 1986; Laufer, 1988*], tests léxicos, libros de lecturas graduadas, libros de crucigramas, etc. para poder llevar a buen término esta árdua tarea; pero sobre todo el profesor debería ser capaz de crear las condiciones oportunas para que el alumno sienta la necesidad de saber una palabra [*Allen, 1983:9*], porque de ese modo le habremos realmente involucrado en la labor de confeccionar su propio inventario léxico y con esta forma de proceder el éxito está casi asegurado.

NOTAS

- (1) Se analizan los ejercicios de 137 alumnos pertenecientes a ocho centros del distrito universitario de Málaga.
- (2) *Seashore y Eckerson* (1940) cifraban el número de palabras que un adulto puede conocer en más de 150.000. Otros estudios citados en *Aitchison* [1987:5] son más cautos con un rango situado entre 50.000 y 250.000. Wallace estima el vocabulario pasivo de un adulto nativo culto entre 100.000 y 200.000 palabras. Para entender las magnitudes citadas hay que distinguir entre palabra (*word*) y unidad léxica o lexema (*lexical item*). En un diccionario monolingüe o bilingüe la palabra *head* presenta una serie de valores o acepciones de la misma (unidades léxicas o lexemas) tales como *part of the body, top, boss, etc.* Los resultados de un recuento varían signifi-

- cativamente dependiendo de que adoptemos como patrón una u otra unidad: las 850 palabras del *Basic English de Richards & Ogden* se transforman en 12.425 unidades léxicas según estudio realizado por *Nation* (1983).
- (3) *Dulai, H. & S. Krashen, 1982; Alexander, L.G. & al., 1979.*
 - (4) El vocabulario potencial está compuesto por aquellas palabras de L2 que el sujeto es capaz de entender la primera vez que entra en contacto con ellas, ya sea por analogía o etimológicamente.
 - (5) *H. Eaton, 1940; M. West, 1953; R.J.Dixon, 1956; I.S.P. Nation, 1986; J. Carroll & al., 1987; Collin, P.H.1981; L.H. Engles & al.,1981;etc.*
 - (6) Por ejemplo, la palabra *match*, que tiene distintos valores según sea nombre o verbo, puede originar las siguientes asociaciones, dependiendo del nivel léxico del alumno. Los datos experimentales evidencian que los principiantes la asociarán, mayoritariamente, con **partido** (*football match/matchball*), y sólo algunos lo harán con **cerilla**, en tanto que los de nivel intermedio incluirán **casar**, **hacer juego**, **emparejar**, etc. en sus producciones. No faltan las asociaciones equivocadas o erróneas, por ejemplo quien la asocia con *mach* (término para indicar la velocidad de un avión en función de la del sonido). Comoquiera que los alumnos tienen libertad total para aportar más de una asociación y, además, no reciben ninguna indicación relativa a la clase gramatical, el TAL ofrece al profesor una información cuantitativa y cualitativa del léxico de los alumnos, sin menospreciar la que aportan los errores léxicos. Conviene recordar el problema de los homógrafos - '*... most of the vocabulary of English is ambiguous as to grammatical category*' [*Bradley, 1983:2*]- por lo que una palabra puede ser interpretada o asociada de diferentes maneras [*Nelson Francis, 1982:21*].
 - (7) Para dotar a las palabras del citado índice tomamos en consideración los índices ya expuestos en (5) así como los que indican que esa palabra aparece por primera vez en los libros de Primero de BUP, de Segundo de BUP o Tercero de BUP. A continuación se procede al ordenamiento de las palabras teniendo en cuenta una serie de valores que permitan la partición del ILM en tres grandes bloques, cada uno representativo de los tres niveles y numéricamente proporcional en cuanto a las clases gramaticales léxicas.
 - (8) Comoquiera que en la base de datos creada los registros también recogen la categoría gramatical de las palabras se procede a la división del ILM de cada nivel en siete particiones utilizando criterios aleatorios, cuidando que la proporción de nombres, verbos y adjetivos sea análoga a la del ILM total. En el caso de los homógrafos, optamos por la clase gramatical con mayor índice de frecuencia.
 - (9) *action, actor, afternoon, airport, angry, answer, arrive, awful, bag, bedroom, bicycle, birthday, busy, card, coin, colonel, come, comfortable, cool, cotton, chemist, church, desk, dinner, drink, easy, end, evening, expect, fill, fire,*

foot, free, garage, garden, glass, gold, grass, habit, happen, hot, important, information, instrument, join, least, letter, library, long, low, luggage, make, marry, match, mechanic, meet, meeting, mile, milk, minute, mistake, morning, nose, nurse, pig, plan, pocket, point, post, read, remember, rich, river, road, rubber, salt, servant, shirt, sign, smoke, spoon, stamp, station, stomach, suggest, supper, tall, taste, telegram, theatre, think, time, tourist, town, trouble, turn, wet, white, word, worse.

- (10) Se seleccionaron dos centros públicos de Bachillerato [IB Cánovas del Castillo & IB Emilio Prados], uno semi-público [Colegio Homologado Sta. Rosa de Lima] y tres privados [Colegio San Estanislao de Kostka, Colegio Sta María de la Victoria y Colegio Cerrado de Calderón]. En cada uno de ellos se aplicó el TAL, como mínimo, a un grupo de cada nivel.
- (11) 'Los grandes cambios en la historia del hecho educativo no se han librado de las influencias de la ley del péndulo por la que se definen en general las grandes mutaciones históricas. Se pasa de un planteamiento a su opuesto, de un valor a su contrario, de un instrumento considerado como válido a su defenestración por el considerado novedoso. Con frecuencia esto ocurre por un casi natural instinto de novedad, muy alejado del contraste de datos que debería ser previo o simultáneo' [Lorenzo Delgado, 1980:9].
- (12) Las series analizadas, publicadas en la segunda década de los 70 y primera de los ochenta, son las siguientes:

Inglés	Manuel Estrany	Anaya	Madrid
England	E. Wulff & N. McLaren	Bruño	Madrid
English Course	R. Fente & E. Wulff	Edelvives	Zaragoza
Inglés	M.E. Pujals & al.	Magisterio	Vitoria
Ready	F. Luttkhuizen & al.	Vicens-Vives	Barcelona
Teens	ELTDU	Omnivox	Madrid
Starting Out	M. Coles & B. Lord	O.U.P.	Oxford
Inglés	R.M. Ramsey	Teide	Barcelona
Streamline	B. Hartley & P. Viney	O.U.P.	Oxford
Opening Strategies	B. Abbs & I. Freebairn	Longman	Harlow
Follow me	L.G. Alexander	Longman	London
Spectrum	D. Warshawsky & al	Regents	New York
New Incentive	W.S. Fowler & al.	Nelson	Sunbury
It's up to you	G. Capelle & D. Girard	S.G.E.L.	Madrid
Network	J. Eastwood & al.	O.U.P.	Oxford
English Visa	J. Blundell	O.U.P.	Oxford

Bibliografía

- Aitchison, J. 1987. *Words in the Mind*. London: Blackwell
- Alexander, L.G., W. Stannard Allen, R.A. Close & R.J. O'Neill. 1979. *English Grammatical Structures* (3d. imp.). London: Longman
- Anglin, J. 1970. *The Growth of Word Meaning*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Bradley, D.C. 1983. *Computational Distinction of Vocabulary Type*. Bloomington, Ind.. Indiana University Linguistics Club.
- Brumfit, Ch. 1980. «Seven last slogans». *Modern English Teacher*. 7/1: 30-1
- Carroll, J. & al. 1987. *The American Heritage Word Frequency Book*. New York: American Heritage Pub. Co.
- Carter, R. & M. McCarthy. 1988. *Vocabulary and English Teaching*. London: Longman
- Collin, P.H. *Harrap's 2000 Word English Dictionary*. London: Harrap
- Dixon, Robert J. 1956, *The 2000 Most Frequently Used Words in English*. New York: Regents
- Dollerup, Cay & al. 1989 «Vocabularies in the reading process». AILA Review.
- Dulai, Heidi & Krashen, Stephen. 1982. *Language Two*. New York: OUP.
- Eaton, Helen S. 1940. *An English-French-German-Spanish Word Frequency Dictionary*. New York: Dover Publications, Inc.
- Edwards, M. 1987. *Dictionay of Key Words*. London: Macmillan
- Engles, L.K. & al. 1981. *Leuven English Teaching Vocabulary List*. Leuven, Belgium: ACCO
- Francis, W. Nelson . 1982. 'Problems of Assembling and Computerizing Large Corpora'. En Stig Johansson (ed). *Computer Corpora in English Language Research*. Bergen: Norwegian Computing Centre for the Humanities.
- Gass, S.M. 1987. 'Introduction to the use & acquisition of the second language lexicon'. *Studies in Second Language Acquisition*. 9:2.
- Greenall, S. 1984. «The coursebook credibility gap». *ELF Gazette*. 53/4: 14.
- Gregg, V.H. 1986. *Introduction to Human Memory*. London: Routledge & Kegan Paul
- Hatch, E. 1983. *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Hindmarsh, R. 1980. *Cambridge English Lexicon*. Cambridge: CUP
- Holley, F.M. 1973. «A study of vocabulary learning in context: the effect of new word density in German reading materials». *Foreign Language Annals*. 6/3: 339-47
- Judd, E.L. 1978. «Vocabulary teaching and TESOL: A need for re-evaluation of existing assumptions». *TESOL Quarterly* 12/1: 71-6
- Kameenui, E.J. & al., 1982. «Effects of construction & constructional procedures for teaching word meanings in comprehension and recall». *Reading Research Quarterly*. 17/3: 367-88

- Keller, H. 1978. *New Perspective on Teaching Vocabulary*. Center for Applied Linguistics
- Kucera, H. & W.N. Francis. 1967. *A Computational Analysis of Present-Day American English*. Providence, R.I.: Brown University Press.
- Lorenzo Delgado, M. 1980. *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Madrid: Cincel
- Marks, C.B. & al., 1974. «Word frequency & reading comprehension». *Journal of Educational Research*. 67/6: 259-62
- Meara, P. 1982. «Word associations in a foreign language: a report on the Birbeck Vocabulary Project». *Nottingham Linguistic Circular*. 11/2: 29-38
- Miranda, A. 1987. *Lexicón*. Málaga: Agora
- Miranda, A. 1990. *Análisis del input léxico textual y evaluación del output léxico adquirido*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga
- Morgan, J. & M. Rinvolucrí. 1986. *Vocabulary*. Oxford: O.U.P.
- Nation, I.S.P. & A. Coady. 1988. «Vocabulary & realia» en R. Carter & T. McCarthy, *Vocabulary and English Teaching*. London: Longman
- Nation, I.S.P. 1983. *Teaching and Learning Vocabulary*. Victoria University of Wellington
- Nation, I.S.P. 1986. *Vocabulary List. Words, Affixes & Stems* (revised). Victoria University of Wellington
- Ogden, C.K. & al. 1940. *The General Basic English Dictionary*. London: Evans
- Palmberg, Rolf. 1987. 'Patterns of vocabulary development in foreign language learners'. *Studies in Second Language Acquisition*. 9/2: 202-21.
- Palmberg, Rolf. 1987. 'On lexical inferencing and the young foreign-language learner'. *System* 15/1:69-76.
- Prendergast, T. 1864. *The Mastery of Languages or the Art of Speaking Foreign Tongues Idiomatically*. London: Richard Bentley
- Palmer, Harold E. 1938. *A Grammar of English Words* (reprinted 1971). London: Longman
- Rivers, Wilga. 1983. *Speaking in Many Tongues*. Cambridge: C.U.P.
- Serna, Paz de la . 1992. «Proyecto Aeropuerto». *English Language Teachers of Spain* 1:49-51
- Sheldon, L. 1988. «Evaluating ELT textbooks and materials». *ELT Journal* 42/4: 237-244
- Sinclair, J. & A. Renouf. 1988. «Vocabulary, cloze & discourse» en R. Carter & T. McCarthy, *Vocabulary and English Teaching*. London: Longman
- Swales, J. 1980. «ESP: the textbook problem». *ESP Journal*. 1/1: 11-23
- Wallace, M. 1982. *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann
- West, Michael. 1953. *A General Service List of English Words*. London: Longman
- Zaro, Juan J. 1992. «Vocabulary Selection and task-based approaches: Two irreconcilable opposites?». *English Language Teachers of Spain* 1:17-20