



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**La utilidad del uso de software para la enseñanza
de vocabulario E/LE desde un enfoque
psicolingüístico**

TESINA

que para obtener el título de
**Licenciado en Enseñanza de Español como
Lengua Extranjera**

P R E S E N T A

César Requena Ramos

DIRECTOR DE TESINA

Luis Felipe Estrada Carreón



Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México, 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo a mi difunto padre, cuyo sueño siempre fue que todos sus hijos tuvieran un título universitario. Respondo a sus deseos y le agradezco por haberlos tenido, pues ello resultó ser una guía de vida, así como una motivación especial durante la realización de este trabajo.

Agradezco a mi madre, por ser el fuerte pilar de estabilidad que me permitió seguir adelante sin importar las fuertes vicisitudes de la vida. A mi hermana, por demostrarme que sin importar las dificultades, todos nos podemos titular. A mi hermano, por fungir como segunda figura paterna y por su constante apoyo durante mi carrera y toda la vida.

A mis alumnos mexicanos y extranjeros por permitirme guiarlos en su proceso de adquisición de lengua. Los aprendizajes que me dejaron estas experiencias como docente son invaluable y fueron clave para la concepción de mi tesina.

A Jeff McKay y a Elizabeth González, por becar mis estudios durante estos años, así como por creer en mis aptitudes académicas y artísticas.

Al Instituto Cultural Mexicano Japonés y su directora Kazuko Hozumi, porque asistir a esa institución, primero como alumno y ahora como docente, ha enriquecido y complementado mi licenciatura en cada paso del camino, además de haber sido una fuente constante de inspiración y entusiasmo.

Al gobierno de Taiwán, por otorgarme la beca Huayu con la cual pude estudiar mandarín en la Universidad Nacional de Taiwán, donde adquirí saberes y experiencias que siempre informarán mi labor académica y docente.

A la compañía iKnow y a su director de investigación y desarrollo Luke McCrohon, por abrir los canales de comunicación, mostrarse abiertos a poner a prueba su propuesta pedagógica

y dotarme de perspectivas valiosas que guiaron mi línea de indagación en etapas iniciales de la investigación.

A la directora del Departamento de Español y Lenguas no Indoeuropeas del CEI Acatlán Eva Ocaña Islas, por su gran apoyo en la recta final de mi licenciatura. Gracias al proyecto de investigación que me permitió realizar durante el servicio social, profundicé mis conocimientos sobre la adquisición de lengua, lo cual tuvo un claro efecto en la redacción de esta tesina.

A mis sinodales María del Pilar Cerdeira Hernández, Eva Ocaña Islas, María del Consuelo Santamaría Aguirre y Gloria Beatriz de la Garza Solís, por sus puntuales y valiosas observaciones que enriquecieron al presente trabajo.

Finalmente, al director de mi tesina Luis Felipe Estrada Carreón por el constante aporte de interesantes perspectivas, por siempre promover el pensamiento crítico y el rigor académico, así como por su notable actitud de amabilidad y paciencia.

ÍNDICE

	Página
Introducción.	1
Capítulo 1: Hacia una definición apropiada de vocabulario para la enseñanza de español como lengua extranjera.	
1.1 El concepto de vocabulario desde la lingüística de corpus: un producto externo.	5
1.2 El concepto de vocabulario desde la psicolingüística: un proceso interno.	13
Capítulo 2: Principios de la adquisición de vocabulario.	
2.1 Principio uno: Saber una palabra implica dominar su conocimiento léxico profundo.	22
2.2 Principio dos: La enseñanza del vocabulario tiene mayor prioridad que la enseñanza de gramática.	26
2.3 Principio tres: La adquisición de un vocablo nunca es instantánea y se da a través de un complejo proceso multifactorial.	29
2.4 Principio cuatro: Es imposible enseñar todo el vocabulario a través de instrucción explícita.	32
2.5 Principio cinco: Aunque es posible, no es recomendable tratar de lograr el dominio del vocabulario exclusivamente a través de exposición al input.	34
2.6 Principio seis: La traducción a L1 es un recurso que aumenta la eficiencia en la adquisición de vocabulario.	36
2.7 Principio siete: La lengua materna de los aprendientes condiciona el proceso de adquisición de vocabulario.	39
2.8 Principio ocho: La variación dialectal del léxico del idioma español representa un reto especial para los estudiantes.	41
2.9 Principio nueve: En el proceso de adquisición de vocabulario, debe de recurrirse a más de una estrategia de aprendizaje.	44
Capítulo 3: El impacto del software en el proceso de adquisición de vocabulario.	
3.1 Implicaciones didácticas de los principios de adquisición de vocabulario.	46
3.2 Criterios para la evaluación de recursos y materiales de enseñanza de vocabulario.	50
3.3 Materiales y recursos para la adquisición de vocabulario.	60

Capítulo 4: Implicaciones didácticas del software en el proceso de adquisición de vocabulario.	
4.1 Evidencias empíricas sobre la utilización de software en contextos institucionales.	78
4.2 Condiciones para la efectividad en el empleo de un software de enseñanza de vocabulario.	80
4.3 Viabilidad logística y económica.	86
Conclusiones.	90
Fuentes.	98
Glosario.	105
Anexo.	109

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en la utilidad del empleo de un software computacional en la enseñanza de vocabulario en español como lengua extranjera, con base en un enfoque psicolingüístico. Existen varios factores por los cuales resulta relevante abordar dicho tema.

En primer lugar, las metodologías de enseñanza de idiomas empleadas más comúnmente no suelen contemplar al vocabulario de forma cabal, pues presuponen que es menos importante que la gramática. De hecho, incluso al leer manuales para la implementación de la enseñanza comunicativa de la lengua (ver Richards, 2006) o artículos críticos sobre su aplicación actual (ver Thornbury, 2016); en ningún momento se contemplan rasgos metodológicos para la enseñanza de vocabulario.

En segundo lugar, más allá del método de enseñanza al que una institución pueda llegar a recurrir para atender al vocabulario, no es común que un currículo o programa de estudios llegue a un nivel tan específico como para indicar cada una de las expresiones léxicas a enseñar de forma definitiva, sistemática y organizada. Ambos factores, desde nuestro punto de vista, privan al docente de elementos clave para la enseñanza del léxico.

Finalmente, más allá de listas de palabras, el repertorio de recursos y materiales para la enseñanza de vocabulario es algo limitado. El docente solo puede recurrir a unas cuantas alternativas, de las cuales no todas son lo suficientemente prácticas para promover la adquisición¹ de un vocabulario robusto y bien consolidado en el idioma meta. Por ello resulta apropiado, e incluso necesario, examinar aquello que las nuevas tecnologías tienen que ofrecer en este ámbito.

¹ Ver glosario: I.

Por otro lado, la enseñanza de vocabulario está rodeada de mitos sobre su metodología. En *Vocabulary Myths*, Steve Folse (2004b) compila una serie de creencias comunes respecto al tema en el ámbito de la docencia de lenguas. Comienza con la importancia del vocabulario; el cual se suele considerar poco relevante, y sin embargo ha probado tener efectos en la competencia comunicativa y en la comprensión de input², muy por encima de la gramática. Concluye que debido a las falsas concepciones en torno al vocabulario, los materiales y currículos disponibles no cubren las necesidades para su enseñanza de una forma adecuada.

A pesar de estas débiles bases de las que se dispone para la enseñanza de vocabulario, la limitada inclusión de éste en la currícula, el pequeño repertorio de recursos y materiales accesibles, además de los mitos en torno al tema en el ámbito de la docencia, una gran cantidad de alumnos llegan a altos niveles de competencia y desarrollan su conocimiento léxico. Esto indica que hay procesos psicológicos subyacentes de adquisición de lengua que permiten a los aprendientes tener tales logros. Por esta razón se propone el enfoque psicolingüístico; para identificar, definir y describir dichos procesos, logrando así partir de este conocimiento para generar propuestas metodológicas interdisciplinarias de mayor impacto en el proceso de adquisición de lengua.

Existe entonces un interés por partir de evidencia sobre el tema, más allá de la provista por observaciones de la efectividad empírica de los recursos y materiales disponibles para la enseñanza de vocabulario, adentrándose en el ámbito psicológico; pues una de las premisas de la presente investigación es que la adquisición de una lengua es principalmente un fenómeno mental.

² Ver glosario: V.

El objetivo general de la presente investigación es evaluar la utilidad del software de enseñanza de vocabulario, en formato de pares asociados³, en la enseñanza de español como lengua extranjera a través de un análisis psicolingüístico. Los objetivos secundarios son, en primer lugar, sentar las bases generales para la incorporación del software de enseñanza de vocabulario al contexto de una institución educativa y, en segundo lugar, exponer la necesidad de un mayor y más profundo desarrollo metodológico en los procesos de adquisición de vocabulario en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, tanto en términos de investigación académica, como en la generación de propuestas metodológicas, el diseño de materiales y la formación docente.

La hipótesis de la presente investigación es que el software de enseñanza de vocabulario provee eficiencia en el proceso de adquisición de léxico al aumentar el orden y sistematicidad en la presentación de palabras nuevas al alumno, así como en la práctica periódica de ésta, lo cual fomenta una mayor retención que será útil para mejorar la comprensión del idioma meta.

En cuanto a la metodología empleada para comprobar dicha conjetura, en un primer capítulo se define y delimita el concepto de vocabulario partiendo de las teorías lingüísticas apropiadas para abordar el tema de la presente investigación. En el segundo capítulo, se presenta una serie de principios psicolingüísticos de adquisición de vocabulario, mismos que sirven para definir algunos criterios de evaluación de materiales de enseñanza. En el tercer capítulo, se parte de dichos criterios para comparar y evaluar los diferentes materiales y recursos didácticos para demostrar la utilidad de cada uno y, en especial, las ventajas del

³ Ver glosario: IV.

software en comparación con el resto del repertorio; a través de lo cual se determinará la validez y exactitud de la hipótesis propuesta.

En el cuarto capítulo se realiza una valoración del software desde un punto de vista didáctico discutiendo, en primer lugar, evidencias empíricas en la incorporación del software a contextos específicos de enseñanza y, en segundo lugar, los factores condicionantes para asegurar la efectividad en el empleo del software en un contexto institucional.

De esta forma, se ofrecerá al lector un panorama general sobre la adquisición de léxico y el valor educativo de los materiales que se emplean en su enseñanza, destacando la utilidad del software según el esquema teórico aquí propuesto.

CAPÍTULO 1: HACIA UNA DEFINICIÓN APROPIADA DE VOCABULARIO PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

En este apartado se comenzará con la definición del término *vocabulario* desde dos diferentes enfoques lingüísticos: a) la lingüística de corpus y b) la psicolingüística. Cada una de estas perspectivas servirá para comprender diferentes aspectos sobre la adquisición de vocabulario, los cuales ayudarán a valorar la utilidad de un software en su enseñanza.

Desde el enfoque de la lingüística de corpus se entiende el vocabulario de un idioma como un producto externo a la mente humana, el cual puede ser delimitado conceptualmente para llegar a ser medido estadísticamente. Con base en ello, se pretende dar al docente nociones fundamentales sobre la naturaleza del léxico, así como una perspectiva realista acerca del número de palabras que un alumno aspira a aprender.

Desde la psicolingüística se define al vocabulario como un proceso interno en la mente humana. Ello permite al docente comprender cuál es la naturaleza del vocabulario que adquiere un alumno (y no el de toda una lengua histórica); además de cómo se procesa y organiza en la mente.

1.1 El concepto de vocabulario desde la lingüística de corpus: Un producto externo

Para el diseño y planeación de un curso, currículo, plan semanal o clase debería resultar indispensable conocer cuál es el número total de unidades léxicas que el alumno necesita o aspira a aprender hacia el final del proceso de adquisición y, por consiguiente, en un periodo escolar en particular. Esto no resulta obvio para todo docente de lenguas, pues hay una inesperada profundidad de conocimientos en dicha discusión: diferentes tradiciones lexicográficas, unidades de medida y métodos de medición. Por esta misma razón, un término simple como *palabra* resulta complejo y relativo.

En este apartado se discute cómo se puede definir qué es un vocabulario desde una perspectiva estadística, para lo cual se recurre a la lingüística de corpus. También se propone dicha rama de la lingüística como un excelente punto de partida para el campo de Enseñanza de Lenguas debido a dos razones: en primer lugar, permite delimitar cualitativamente el concepto de vocablo al diferenciarlo de otros términos como palabra, ocurrencia, tipo o forma; en segundo lugar, permite darle al docente una perspectiva realista sobre el gran número de palabras que sus estudiantes aspiran a aprender para lograr el dominio de un idioma.

En esta discusión no se toman en cuenta las unidades léxicas de más de una palabra, o pluriverbales, ya que no hay un consenso académico sobre qué expresiones del idioma pueden o no ser consideradas en dicha categoría (Osorio, 2012, p. 104), lo cual imposibilita la tarea de medición. No obstante, la naturaleza fraseológica de los idiomas será discutida con detalle en el siguiente subcapítulo.

Para comenzar, se parte de la conciencia de que antes de hacer cualquier afirmación numérica sobre el lenguaje es importante tomar en cuenta que “el léxico de una lengua es indeterminable por ser ilimitado, es decir, aumenta, varía o desaparece de manera ilimitada” (Lara, 2006, p. 147). En otras palabras, el léxico, como cualquier otro aspecto de la lengua, por un lado evoluciona a través del tiempo; y por otro, presenta variabilidades diaatópicas (geográficas), diastráticas (socioculturales) y diafásicas (funcionales). Esto ocurre incluso en una muestra relativamente homogénea de hablantes.

La lingüística de corpus es el enfoque metodológico del estudio lingüístico que basa sus investigaciones en datos obtenidos a partir de muestras reales de uso de la lengua, es decir, de corpus. Lo anterior, le permite diseñar criterios rigurosos de medición y producir información estadística sobre una lengua dada. Un corpus es una enorme colección de tex-

tos escritos y orales que busca ser representativa de una comunidad específica de hablantes en un periodo determinado de tiempo. Dicha colección es posteriormente analizada para revelar algunos datos sobre cómo es utilizado un idioma. Desde esta perspectiva, la lengua, y por consiguiente su léxico, son productos humanos; medibles y cuantificables.

De acuerdo con Lara (2006), para que un corpus adquiera validez, necesita cumplir con dos criterios básicos: *representatividad* y *suficiencia*. Un corpus siempre será una imagen relativa y tentativa de la condición real de un idioma, a la cual no se puede realmente acceder, sino únicamente representar. El grado de *representatividad* depende de qué tan fiel es la descripción del uso que los hablantes le dan a su lengua, y Lara advierte que sólo podemos llegar a un grado válido de representatividad cuando hemos compilado una diversidad de textos escritos y orales de una variedad de géneros discursivos. “[Cuando] se trata de textos, [una muestra tendría que estar] compuesta de una rica variedad, como novelas, cuentos, ensayos, cartas, obras de teatro, etc. y, si se trata de discursos grabados, que sean de conversaciones espontáneas, alocuciones políticas o religiosas, actos cívicos, etc.” (Lara, 2010, p. 155).

La *suficiencia*, en el caso de un corpus léxico, consiste en asegurarse de que en la muestra estudiada haya una gran cantidad y variedad de textos que muestren la riqueza léxica de un idioma. Lara advierte que no hay una medida predeterminada sobre cuándo un corpus ha logrado la suficiencia, pero señala que a grandes rasgos se puede declarar que una muestra es *suficiente* cuando en el proceso de compilación la inclusión de nuevos textos al corpus ya casi no agrega palabras nuevas. En otras palabras, mientras la representatividad es un criterio cualitativo, la suficiencia es un criterio cuantitativo; una vez que el corpus no tenga sesgos en alguno de estos dos criterios, se considera válido.

La cantidad de información que recoge un corpus es enorme y los lexicólogos recurren a ciertos criterios de medición para interpretarla. En este nivel de análisis el término “palabra” resulta ambiguo para el análisis estadístico ya que se busca establecer una nomenclatura que permita una medición clara, por lo que Lara introduce tres importantes términos que ayudan a entender cómo se pueden contabilizar las palabras, a través del siguiente ejemplo: “Ábreme la puerta, Blanca/ ábreme la puerta, niña/¿La puerta cómo he de abrirte, si la hora no es convenida?” (Lara, 2006, p. 156).

En este fragmento, Lara afirma que encontramos 20 *ocurrencias*, es decir, cada una de las palabras que aparece en la muestra. Entre ellas podemos contar 14 *tipos*, es decir, cada una de las palabras, sin tomar en cuenta sus repeticiones. Finalmente, podemos contar 13 *vocablos*, es decir, palabras raíz cuyas múltiples variantes valen por una sola unidad; por ejemplo, *abrir* es el vocablo que representa a otras formas como *ábreme* y *abrirte*.

Cuando se trabaja con *ocurrencias* en el análisis de un corpus, se lidia con cientos de miles o incluso millones de palabras; pues se toma en cuenta todas las palabras de cada uno de los textos compilados; cada forma y cada repetición. Cuando se trabaja con *tipos*, se lidia con decenas de miles de palabras. Por último, cuando se trabaja con vocablos, sólo se lidia con unos cuantos miles de palabras.

Como se puede apreciar, en este contexto el vocablo es una unidad que representa un paradigma de palabras. Esto quiere decir que para el conteo de unidades en ese nivel, no se toman en cuenta aquellas palabras que se formen por procesos tales como flexión (i.e. venir; *vino*, *ven*) o derivación (i.e. completo; *incompleto*, *completamente*); pues estos cambios de forma se perciben como fenómenos morfosintácticos y no puramente léxicos. En la Tabla 1 puede observarse una representación esquemática de lo que se ha señalado.

Tabla 1
Cantidad de unidades en un corpus de cualquier lengua.

Unidad	Cantidad de unidades	Ejemplos en español
Ocurrencias	>100,000	En, un, lugar, de, la, mancha, de, cuyo, nombre, no, quiero, acordarme, etc.
Tipos o formas	>10,000	Actual <u>mente</u> , <u>incondicional</u> , <u>saliéndose</u> , <u>anti-constitucionalmente</u> .
Vocablos	>1000	Actual, condición, salir, constitución.

La noción de vocablo anteriormente descrita es a la vez la más funcional para un docente de lenguas, pues consta de una cualidad puramente léxica e implica la cantidad más operable de palabras para el contexto de enseñanza de idiomas. Es decir, sería imposible enseñar decenas de miles de palabras (tipos), en vez de sólo unos cuantos miles de vocablos. Para los fines de la presente investigación, se utilizará el vocablo como la unidad de medida de un vocabulario.

Lara (2006) afirma que en cualquier idioma existe un vocabulario fundamental de menos de 2000 vocablos y que, desde la experiencia de algunos lexicógrafos, se ha estimado que el vocabulario activo de cualquier persona va de los 2,000 a los 8 o 9,000 vocablos (dependiendo de la edad, nivel de estudios y profesión).

Lahuerta y Pujol (1996) agregan que todos los mensajes del español están constituidos en un 80% de los mismos 2,000 vocablos. Sin embargo, los autores enfatizan que ello no debe sugerir que el conocimiento de este número de vocablos garantice fluidez en un alumno, pues generalmente el significado de un mensaje depende del 20% restante de vo-

cablos, un grupo de palabras que es aún más vasto y tiende hacia el lenguaje especializado; ya sea demasiado coloquial o demasiado técnico. En el ámbito de la enseñanza de idiomas la cifra de 2,000 vocablos parece estar consolidada como un estándar para la cantidad mínima de palabras por aprender (ver McLean, Hogg y Rush, 2013; Averianova, 2015).

Por otro lado, la cantidad máxima resulta más difícil de calcular. Averianova (2015) afirma que dicha cifra sería menor a 10,000 vocablos. Por su parte, Nation (2006) realizó un análisis de textos escritos y orales del idioma inglés en el que concluyó que los alumnos de lengua extranjera necesitan en promedio 8 a 9,000 vocablos para comprender textos escritos y 6 a 7,000 para entender textos orales⁴.

De acuerdo con nuestra investigación documental, un estudio de este tipo está pendiente para el idioma español. Sin embargo, desde la información presentada hasta este punto, se puede conjeturar que: a) un alumno de LE/L2 necesitaría dominar 2,000 vocablos para asegurar una comprensión básica del idioma; b) que de 7,500 a 9,000 vocablos darían la posibilidad de manejar un lenguaje técnico, literario o incluso erudito; c) que una cantidad realista y operable para el campo de enseñanza de español como lengua extranjera se podría fijar en unos 5000 vocablos; y d) que se necesitaría una mayor cantidad de vocabulario para comprender textos escritos que para comprender textos orales.

⁴ Cabe mencionar que Nation parte de la premisa de que un alumno puede tener una lectura independiente al comprender un 98% de las palabras leídas. En otras palabras, las cantidades mencionadas no hablan de la riqueza real del idioma inglés ni de una comprensión total de la lectura, pero sí de una comprensión suficiente para fines didácticos.

Tabla2
Cantidad de vocablos en ELE y las posibilidades que brinda.

Cantidad	Posibilidades
2,000 vocablos	Comprensión mínima necesaria del idioma español
7,500 a 9,000 vocablos	Lenguaje técnico, literario o incluso erudito
5000 vocablos	Promedio relativamente operable para el campo de español LE/L2

En este punto deben considerarse varios asuntos sobre las cantidades anteriormente descritas. En primer lugar, los vocablos representan una cantidad mínima de palabras en comparación con la cantidad total de *tipos* o formas que pueden adoptar. Se puede estimar que al adquirir 5,000 vocablos, con sus fenómenos de flexión y afijación, el alumno podrá entender o producir de forma creativa decenas de miles de unidades léxicas en el nivel de *tipos*. Por ejemplo, un adjetivo como *real*, contado como solo un vocablo, puede dar lugar a *irreal, surreal, realmente, realidad, realismo, etc.*; y, de manera similar, un verbo español puede conjugarse en más de setenta formas.

En segundo lugar, las enormes cantidades anteriormente descritas no incluyen ninguna clase de vocabulario pluriverbal, ni siquiera el más fundamental (i.e. *sin embargo, al parecer, por lo tanto*). Si se parte del hecho de que las unidades léxicas pluriverbales constituyen aproximadamente un 20% a un 50% del discurso de un idioma (Martinez y Siyanova-Chanturia, 2014, p. 549), entonces se puede afirmar que su medición e inclusión al repertorio de español LE/L2 agregaría otros tantos miles de unidades léxicas; de 1,000 a 2,500 aproximadamente (habiéndose establecido la cifra de 5,000 vocablos como una cantidad deseable en el contexto ELE). Ello daría un total de 6,000 a 7,500 unidades léxicas a

enseñar; lo cual inmediatamente convierte a la enseñanza explícita⁵ y sistemática de unidades pluriverbales en algo prácticamente inoperable.

Se puede afirmar que la enseñanza explícita de un número tan grande de unidades nunca ha sido concretada y que, a pesar de ello, la gente ha aprendido idiomas. Este fenómeno ilustra la existencia de procesos psicológicos poco conocidos de adquisición de lengua, los cuales se atienden en el presente trabajo.

Un docente debe reflexionar sobre cómo la amplitud del vocabulario de un idioma supera las posibilidades de enseñanza de cualquier institución educativa, y en cómo la búsqueda de métodos para la presentación, memorización y consolidación a largo plazo de 5,000 vocablos es un reto mayor que no se suele atender. Afortunadamente, ya existen corpus internacionales diseñados específicamente para la enseñanza de español como lengua extranjera. Tal es el caso de *A frequency Dictionary of Spanish* coordinado por Mark Davis (2005). En él, se presentan los 5,000 vocablos más comunes del idioma en orden de frecuencia de uso. Un análisis de este tipo puede ser considerado como un primer paso indispensable para el diseño de currículos y materiales, así como para la profesionalización de los docentes.

En este apartado se apreció al vocabulario como un fenómeno externo a la mente humana, es decir, como un producto plasmado en diferentes medios que permiten su registro. Sin embargo, como profesionales dedicados a atender el aprendizaje, es necesario definir y describir las características del vocabulario interno (mental) de un alumno; para lo cual se recurrirá a la psicolingüística.

⁵ Ver glosario: VII.

1.2 El concepto de vocabulario desde la psicolingüística: un proceso interno

El vocabulario que está contenido en la mente del alumno es en esencia diferente al vocabulario externo de un idioma en tamaño y organización. Sabemos, por ejemplo, que 5,000 vocablos dan lugar a quizá 50,000 a 100,000 tipos, pero eso no quiere decir que la mente de una persona contenga todos y cada uno de ellos. Desde la teoría de la representación mental utilizada por Van Patten (2014), sólo los tipos que la mente de una persona percibe como de uso frecuente llegarían a estar realmente consolidados en la memoria, mientras que otras formas menos frecuentes serían reconocidas o producidas por procesos internos de analogía y comparación entre palabras. Este tipo de representación mental del vocabulario es la razón y el objetivo de su enseñanza, por lo que debemos conocer su naturaleza, sus dinámicas y su organización y para ello se recurrirá al concepto de lexicón mental.

El lexicón mental es el archivo de vocabulario que reside en nuestra mente, un sistema dinámico que regularmente añade y actualiza su información. Lahuerta y Pujol (1996) describen algunas de las características de dicho sistema: es altamente asociativo, el valor de cada unidad de vocabulario está en las relaciones que establece con otras unidades, además de que la cantidad y tipo de las asociaciones no son fijas y pueden depender de factores de la lengua, de convención o incluso personales.

De acuerdo con Van Patten (2016, min. 24:30) existen sólidas evidencias sobre la existencia de redes de interconexión entre palabras. Para ejemplificarlo, utiliza la conjugación en primera persona del singular del verbo estudiar: ‘estudio’. En el lexicón de alguna persona esta conjugación podría compartir una conexión con *estudias*, por asociación de significado o incluso de forma fonética. También es posible que existiera una relación con *leo* por asociación de significado o porque comparte la cualidad de ser una conjugación en primera persona. De esta forma, un vocablo forma una red de conexiones con otras pala-

bras; cada una de las cuales, además, formará su propia red. Dichas conexiones serán débiles o fuertes dependiendo del hablante en cuestión.

Para el docente de idiomas es importante tomar en cuenta que el lexicón mental de un alumno de lengua extranjera no es un ‘producto’, es decir, no hay un momento en el que llegue a completarse una enorme red de palabras absoluta, correcta e inmutable; mucho menos una red compartida por todos los hablantes de una lengua. Lahuerta y Pujol (1996) enfatizan el hecho de que el funcionamiento del lexicón es más cercano a un ‘proceso’. Un proceso infinito, pues constantemente se adapta a nuestras necesidades intelectuales y comunicativas personales: agrega nuevas unidades; revisa y actualiza nuevas connotaciones, significados, usos y conexiones entre palabras.

Mientras en el pasado existía una discusión sobre si el lexicón mental de una primera lengua y una lengua extranjera se encontraban aislados, es decir, en una *sección* diferente de la mente; hoy en día existen evidencias de que el lexicón en los individuos bilingües, trilingües o multilingües es un sistema interconectado, en el cual todas las lenguas que conoce un individuo interactúan entre sí (Szabo, 2016, p. 1). Este hecho refuerza la noción de que el lexicón posee una naturaleza altamente asociativa.

Algunos aspectos sobre el funcionamiento del lexicón son aún desconocidos, pero paulatinamente se han hecho importantes descubrimientos, los cuales determinan cómo se debe enseñar el vocabulario de un idioma. Por ejemplo, a pesar de que desde una perspectiva lexicológica existan unidades de una sola palabra (univerbales) y de dos o más palabras (pluriverbales); esta clasificación proviene de una observación metalingüística consciente a partir de la cual los docentes suelen concluir apresuradamente que ambos tipos de unidad pueden enseñarse o adquirirse de la misma forma. A continuación, se explica por qué esta

presuposición, aunque común, es errónea de acuerdo con la evidencia existente sobre las diferencias en el procesamiento mental de cada tipo de unidad.

Folse (2004b) y Nakata (2010) muestran cómo una pieza univocal de la lengua meta puede memorizarse de forma efectiva e incluso a largo plazo con tan solo presentarse junto a su equivalente de la lengua materna (i.e. *help* = *ayuda*). A pesar de que aprender un vocablo implica el dominio de mucha más información que estas simples asociaciones L1-L2, es claro que el cerebro tiene la capacidad de reconocer conceptualmente a estas unidades como vocabulario de forma inmediata. Esto no es así en el caso de las unidades plurivocales, cuyo reconocimiento e inclusión al léxico mental necesita de un proceso más complejo y largo como se explicará a continuación.

Originalmente la idea de que existen unidades de más de una palabra, las cuales se pueden considerar como piezas léxicas, encuentra su base en el concepto lingüístico de fijación⁶, un proceso en el cual una combinación de palabras comienza a adquirir su propio significado o función independiente de la simple suma del significado de las palabras que la constituyen (i.e. *tomar el pelo*, *tapar el sol con un dedo*, etc.).

De acuerdo con Chrenková (2012) así como Osorio y Serra (2012) en español, la clasificación de unidades plurivocales de mayor arraigo es aquella que provee Corpas Pastor, quien distingue tres tipos: *colocaciones* (palabras que regularmente aparecen juntas), *locuciones* (frases que funcionan como elementos internos de una oración) y *enunciados fraseológicos* (oraciones completas que presentan fijación).

⁶ Se utiliza la noción de fijación empleada por Osorio y Serra (2012).

Algunos docentes y profesionales de la enseñanza incorporan esta clasificación al campo de ELE. El Instituto Cervantes, por su parte, desde un punto de vista comunicativo, ha propuesto atender la enseñanza de vocabulario a partir de un enfoque nocional, el cual:

se basa en un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, [...] se incluyen en los inventarios del componente nocional toda una serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas (sobre todo locuciones). Este enfoque se sitúa en una línea de investigación que parte de la base de que un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar. (Instituto Cervantes, 2006)

El Instituto Cervantes (2006) declara que se fundamenta en teorías psicolingüísticas y estudios empíricos que han demostrado cómo el idioma se procesa y adquiere en bloques de palabras y no sólo en palabras individuales. Martínez y Siyanova-Chanturia (2014) señalan que dicha idea proviene en gran medida del *Principio del modismo* (*The Idiom Principle* en inglés), el cual no parte del concepto lingüístico de fijación, sino de evidencias empíricas en las que se observa que de un 20% a un 50% del discurso de una lengua es mentalmente adquirido, procesado y productivamente utilizado en bloques de palabras. Este principio representó una ruptura de paradigma y una gran aportación al campo, pues trajo consigo dos implicaciones fuertes: a) el lexicón mental es tanto univocal como fraseológico y b) mucho de lo que se considera gramatical está en realidad lexicalizado en la mente, es decir, almacenado como unidades léxicas.

Esta segunda implicación es la base del célebre *Enfoque Léxico* de Michael Lewis, en el cual "language consists not of traditional grammar and vocabulary but often of multi-

word prefabricated chunks. Teachers using the Lexical Approach will not analyse the target language in the classroom, but will be more inclined to concentrate learners' attention upon these chunks" (Krantz, 1997, 1).

Sin embargo, nuevamente surgen en el campo algunas conclusiones apresuradas que emanan de dicho principio y que de hecho llegan a la práctica, la planeación de cursos y al diseño de currículos y programas; y hasta la creación de metodologías de enseñanza. En concreto, se presupone que si en una primera lengua hay una adquisición natural de estos bloques de palabras, entonces la enseñanza de segundas lenguas se beneficiaría de métodos que consistan en poner énfasis en las expresiones pluriverbales, en muchas ocasiones a través del uso de listas de unidades fraseológicas. En realidad, esta implicación didáctica es incorrecta, como se explica a continuación.

La evidencia actual en el campo de adquisición de segundas lenguas indica que tanto la adquisición como el uso de bloques de palabras son consecuencia de la exposición reiterada de un hablante a mensajes naturales del idioma meta y no de una memorización intencional consciente. De acuerdo con Martínez y Siyanova-Chanturia (2014), incluso un hablante nativo no reconoce una frase que nunca ha oído como una pieza léxica, sino que necesita de un número considerable de encuentros naturales en contexto con ésta para reconocerla conceptualmente y tratarla como vocabulario, como lo demuestran los estudios de tiempos de procesamiento mental.

Una frase nunca antes oída por un hablante se denomina *frase novedosa*. Para un alumno de idiomas, toda frase de su lengua meta es en principio una frase novedosa que su mente subcientemente no reconocerá de inmediato como un solo bloque de palabras, sino como palabras con relaciones sintagmáticas entre sí.

Para proveer al lector de una comparación clara, se estima que la exposición a mensajes naturales de un idioma o input que experimenta una persona en la niñez para adquirir la mayor parte de su primera lengua es de 17,500 horas (Brown y Larson-Hall, 2012, p. 6) y se sabe que el léxico es tan vasto y complejo que es uno de los aspectos del idioma que más tiempo tarda en adquirirse (Van Patten, 2014, min. 16:15). Si bien un adulto necesita una cantidad mucho menor de input que un infante para el dominio de una segunda lengua (Brown y Larson Hall, 2012, p. 15), es claro que las oportunidades para la adquisición de bloques de palabras en la primera lengua son inmensas y que este largo proceso no se puede sustituir con actos conscientes de memorización de frases.

En el presente trabajo se discutirá la forma en que la memorización ha dado resultados sorprendentes cuando se trata de vocabulario univocal, sin embargo el docente debe tomar conciencia de que el proceso de adquisición y consolidación de unidades pluriverbales es tan complejo que potencialmente significa adquirir la mitad del discurso de toda una lengua, incluyendo fenómenos que a simple vista parecen dar cuenta del uso correcto de paradigmas gramaticales, pero que en realidad son informaciones que llegan a lexicalizarse en la mente del alumno a través de miles de horas de input.

Con el fin de entender los mecanismos por los cuales la exposición al input resulta en la adquisición de bloques de palabras es necesario recurrir a dos conceptos de la psicología cognitiva: *frecuencia* y *predictibilidad*. La mente, subconscientemente, almacena información sobre qué tan frecuente es una unidad pluriverbal de vocabulario, además de que es capaz de escuchar frases incompletas y concluir cuál es la palabra faltante (Martinez y Siyanova-Chanturia, 2014, p. 2).

El concepto de frecuencia es particularmente relevante en esta discusión, pues se ha advertido que los estudiantes de idiomas que no tienen una exposición significativa a input

suelen utilizar formas lingüísticas no estándares, las cuales retrasan la comunicación al exigir mayor procesamiento mental a un hablante nativo. Dicha condición se debe a que los aprendientes utilizan creativamente las partes del lenguaje que conocen o han estudiado y no aquellas que son de uso natural o convencional en la lengua meta:

As Bod (2006) notes, without [a] seemingly massive storage of various exemplars, frequencies can never accumulate and, thus, conventional ways of speaking cannot be learnt. Therefore, language should be viewed as a statistical accumulation of experiences that changes every time a particular utterance is encountered. (Martinez y Siyanova-Chanturia, 2014, p. 5).

De hecho, existen estudios que sustentan la idea de que cada encuentro con una unidad léxica (uni o pluriverbal) contribuye a su consolidación en la memoria de largo plazo y que la *frecuencia de exposición* a una expresión lingüística es un factor determinante para que ésta sea reconocida, o no, como vocabulario en el lexicón mental (Martinez y Siyanova-Chanturia, 2014, p. 4). Esto implica que la razón por la cual el input resulta en la adquisición de unidades léxicas pluriverbales, es que permite al cerebro acumular información sobre la frecuencia de cada expresión lingüística. Una segunda implicación es que la exposición al input debe ser masiva⁷, pues de otra forma no se le permite a la mente acumular la suficiente información de frecuencia para cada una de las unidades léxicas pluriverbales del idioma meta.

Las evidencias anteriormente presentadas sobre el procesamiento de este tipo de unidades son congruentes con la célebre *Hipótesis del Input* de Stephen Krashen, quien con

⁷ Ver glosario: VI.

anterioridad ya había conjeturado que el aprendizaje consciente podría no transferirse a la adquisición de lengua (Lafiti, Ketabi y Mohammadi 2013, p. 229).

Pero más allá del bajo efecto que la memorización intencional de las unidades pluriverbales pueda tener en el habla fluida o en la consolidación en la memoria a largo plazo, se debe prestar especial atención al hecho de que sin este largo proceso de exposición al input, la mente ni siquiera es capaz de reconocer conceptualmente las unidades pluriverbales como vocabulario.

En este subcapítulo, se ha expuesto que:

- I. Desde la perspectiva psicolingüística, el lexicón mental de un hablante es un sistema de redes asociativas cuya estructuración y fuerza de sus conexiones dependen de la experiencia lingüística personal de cada hablante.
- II. Esta red contiene tanto unidades léxicas univerbales como pluriverbales.
- III. No todos los tipos o formas de un vocablo están contenidos en la mente, sino que su comprensión y uso también dependen de procesos internos de comparación y analogía.
- IV. El vocabulario de la lengua meta establece conexiones con el de la lengua materna.
- V. El proceso de estructuración del lexicón mental de un alumno depende directamente de la cantidad de input a la que esté expuesto en el idioma meta, sobre todo cuando se trata de unidades pluriverbales.

En gran medida, desde esta perspectiva se puede entender la mente del alumno como un dispositivo natural de acumulación de frecuencias de uso. La implicación es que, a diferencia de un corpus que intenta recolectar información de todo el mundo hispanohablante, la percepción de frecuencias de uso de un alumno, y por consiguiente la estructuración de su lexicón mental, se conformarán alrededor de sus actividades, intereses y experiencias personales; dando como resultado un proceso individual y fundamentalmente dife-

rente en cada estudiante, sin importar las actividades de enseñanza que ocurran en una institución educativa.

Las evidencias sobre el funcionamiento del lexicón mental dan una idea de la complejidad de los procesos mentales implicados tanto en la adquisición como en la producción del lenguaje. Estas descripciones se concretan en modelos que tratan de explicar verdades parciales sobre el funcionamiento de la mente. La realidad resulta aún más compleja y no perfectamente disponible para nuestro entendimiento.

Sin embargo, a pesar de la existencia de limitaciones a la hora de entender la mente humana, es posible establecer algunos principios generales de la adquisición de léxico desde diversos tipos de evidencia. En el siguiente apartado se exponen algunos de estos principios, los cuales dan un panorama general de la adquisición de léxico de una lengua extranjera, necesario para determinar el impacto de cualquier material didáctico.

CAPÍTULO 2: PRINCIPIOS DE LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO

En este apartado se discuten algunos principios generales sobre la adquisición de vocabulario con el fin de mostrar un panorama amplio que permita evaluar y fundamentar la utilización de un software para tal propósito. Primero, se definen los componentes del conocimiento léxico, pues esto representa la base de cualquier análisis sobre el tema. Después, se discuten algunos mitos y principios sobre la adquisición de vocabulario de cualquier L2/LE. Finalmente, se plantean algunas consideraciones particulares del idioma español.

Los principios aquí mostrados constituyen una propuesta pedagógica fundamentada en una investigación documental, por lo cual no suponen una certeza total en cuanto a evidencia empírica y consenso académico. Más bien, se busca presentar una imagen del estado actual de esta temática; reconociendo que lo propuesto puede ser debatido, modificado y complementado con base en futuras evidencias. Se reconoce, además, que existe polémica en cuanto a algunos rasgos de la adquisición de lengua y esto forma parte de la discusión, específicamente en los principios 4 y 5.

2.1 Principio uno: saber una palabra implica dominar su conocimiento léxico profundo

El conocimiento léxico va más allá de asociar una palabra con un significado. La habilidad de utilizar un vocablo de forma apropiada en todos los contextos posibles depende del conocimiento subconsciente de todos sus fenómenos semánticos, aspectos pragmáticos, socioculturales, e incluso, algunos rasgos gramaticales (Folse, 2004b; Santamaría, 2006).

Mientras que en muchas ocasiones se tiene cierta noción consciente acerca de la asociación de una palabra extranjera con su significado, el resto de los componentes del conocimiento léxico resultan subconscientes o de acceso intuitivo. Sin embargo, es esta profundidad de conocimiento lo que permite al alumno alcanzar fluidez y precisión en el

idioma meta. A continuación, se define cada uno de los componentes del *conocimiento léxico profundo*, término que se utilizará a lo largo del presente trabajo:

- I. Asociación de forma con significado: El primer paso para dominar una palabra es establecer una relación entre su forma lingüística y su significado. Esto representa un posible génesis del conocimiento de una palabra, así como también un punto de partida útil para la enseñanza de vocabulario.
- II. Polisemia: Como bien lo indica Folse, “a word rarely has just one meaning” (Folse, 2004b, p.10). Un vocablo suele tener más de una acepción, además de posibles usos metafóricos. De hecho, Lahuerta y Pujol (1996) observan que en un diccionario muchas entradas cuentan con más de una acepción, y advierten que si para dominar una lengua se necesitan miles de vocablos, ello implica decenas de miles de acepciones, quizá por encima de las 100,000 (Lahuerta y Pujol, 1996, p. 121). Esto concuerda con la visión de que el conocimiento léxico es mayormente implícito e inconsciente.
- III. Connotación y significado denotado: Una palabra puede ser empleada para insinuar información adicional a su significado literal. Folse (2004b) ejemplifica con la palabra *skinny* (flaco), que compara con algunos sinónimos como *thin*, *slim* y *slender*. Según el autor sólo *skinny* tiene una connotación negativa (lo cual podría llevar a alguien a ofenderse al ser descrito con ella). De hecho, se ha observado cómo las palabras de connotación negativa suelen ser más difíciles de memorizar que aquellas de connotación positiva (Folse, 2004b, p. 11). En conclusión, existe todo un universo emocional, el cual afecta a cada vocablo en dinámicas sumamente complejas y subjetivas.
- IV. Registro: Como parte de la competencia sociocultural, el estudiante de ELE debe ser capaz de reconocer y utilizar vocabulario coloquial (local o internacional), familiar, formal, poético, técnico, culto o vulgar; según se lo exija el contexto de comunicación

(i.e. *chispear, serenar, lloviznar, llanto del cielo, precipitación leve*). Para ello el aprendiz tendrá que asociar cada vocablo con un registro adecuado.

V. Habilidad para pronunciar un vocablo: El español posee algunos fonemas inexistentes en otras lenguas, ello presenta diferentes niveles de dificultad para alumnos de distintos antecedentes lingüísticos. El dominio de la pronunciación no es el desarrollo de un acento cercano al nativo, sino la diferenciación efectiva de fonemas del idioma meta que son similares entre sí en pro de la comunicación, por ejemplo: perro, pero y pelo. El dominio de cada una de éstas tres palabras depende de poder hacer una diferenciación fónica efectiva entre ellas.

VI. Habilidad para escribir un vocablo: El dominio del léxico también implica conocimientos del sistema ortográfico español. Entre los retos de dicha labor destacan el uso de los acentos y las incongruencias entre fonema y grafema; ya sea porque un mismo grafema representa distintos fonemas (i.e. “x” puede ser [s]⁸ en Xochimilco, [x] en México, [ks] en excelente o [ʃ] muxe), o bien porque un mismo fonema es representado por distintos grafemas (i.e. “v” y “b” pueden representar [β], así como “c”, “s” y “z” pueden representar [s]).

VII. Conocimiento pasivo o activo: De acuerdo con Lara (2006), el vocabulario pasivo es aquel grupo de palabras que podemos entender al leer o escuchar un mensaje, pero que no podemos producir a voluntad. Este vocabulario suele ser enorme. Por otro lado, hay un grupo de palabras que podemos utilizar de forma oral y escrita en nuestra cotidianidad llamado vocabulario activo. Un tercer grupo de palabras, el vocabulario disponible, tiene la particularidad de no ser comúnmente utilizado o recordado por nosotros,

⁸ Se utiliza el Alfabeto Fonético Internacional.

pero ser capaz de activarse cuando estamos inmersos en un contexto que lo demanda. El dominio del léxico no implica poseer sólo conocimiento activo, sino tener tal equilibrio entre reconocimiento y producción, que permita comunicarnos de forma efectiva. Un alumno puede llegar a asociar una palabra con un significado por diversos medios, pero esto sólo asegura un conocimiento pasivo. Nuestra intención y objetivo es que cualquier aprendiz logre activar la mayor parte posible de su lexicón mental, de tal forma que llegue a ser un participante competente en la comunicación.

VIII. Colocaciones: Para los fines de este trabajo no se utiliza la definición común de colocación. Es decir, no se le trata a ésta como un tipo de unidad fraseológica, sino que se utiliza una perspectiva más apropiada para la didáctica de idiomas, la cual es común en la tradición inglesa. Folse (2004b) concibe las colocaciones como un fenómeno léxico que afecta a cada palabra de cualquier idioma. Una colocación es una yuxtaposición frecuente de dos o más palabras. La forma en la cual las palabras se combinan es un rasgo que se sitúa entre el ámbito léxico y el gramatical, pero lo relevante de esta definición no es la función semántica ni la gramatical, sino la naturaleza estadística de las combinaciones. El objetivo didáctico es que el alumno conozca el grupo de palabras más comúnmente conectadas a una pieza léxica en particular, pues ello demuestra el dominio de fenómenos semánticos, sintagmáticos, fraseológicos e incluso socio-culturales. Debe notarse que cuanto más frecuente es el empleo de una palabra en un idioma, mayor es el número de combinaciones posibles con otras palabras. De igual forma, el vocabulario más inusual suele tener pocas posibilidades de combinación (Folse, 2004b, p. 16).

IX. Frecuencia de uso: Según Folse (2004b), existen palabras cuyo significado expresa perfectamente la idea que un hablante intenta expresar y sin embargo, por su baja frecuen-

cia en el uso cotidiano, su empleo resultaría demasiado extraño (i.e. *con respecto a ese suceso, percibo una patente cólera en aquel individuo*, en vez de *siento que está enojado por lo que pasó*). Es por ello que un alumno debe tener cierta noción sobre qué tan usual es una palabra. Mientras Folse muestra una preferencia por la enseñanza explícita como un medio para lograr dicho cometido, Martínez y Siyanova-Chanturia (2014) muestran evidencias psicolingüísticas sobre cómo el conocimiento de frecuencias de uso es automáticamente recopilado por el lexicón mental y depende de las experiencias reales de un hablante con el idioma en cuestión, en otras palabras, de la cantidad de input a la que ha sido expuesto.

- X. Retención en la memoria de largo plazo: Un vocablo no puede ser considerado como dominado, incluso cuando un alumno lo utiliza de forma correcta en una clase, pues existen evidencias de que el aprendizaje racional es muy susceptible al olvido (White, 1991; Truscot, 1998; Krashen, 2003). Por lo tanto, un rasgo fundamental del dominio de una palabra, y central desde la perspectiva de un docente de lenguas, es su retención efectiva en la memoria a largo plazo.

2.2 Principio dos: la enseñanza de vocabulario tiene mayor prioridad que la enseñanza de gramática

El primer mito que Folse (2004b) atiende en su *Vocabulary Myths* versa sobre la importancia del vocabulario. Argumenta que en el ámbito de la docencia de idiomas se suele considerar al vocabulario como menos importante que la gramática u otras áreas.

A través de la revisión de diversos estudios empíricos, Folse afirma que uno de los más grandes obstáculos para aprender un idioma es la falta de conocimiento léxico. Además, en censos y encuestas se ha descubierto que los alumnos suelen reconocerlo así. En la habilidad lectora, por ejemplo, se ha determinado que el mayor obstáculo no es la falta de

estrategias de lectura, sino insuficiencia de vocabulario (Folse, 2004b, p. 24). Más relevante aún, es el efecto del conocimiento léxico en las cuatro habilidades comunicativas de la lengua:

[S]tudies have shown the effect that a large L2 vocabulary base can have on writing skills (Laufer & Nation, 1995; Laufer, 1998b) and in listening and speaking tasks (Joe, 1995; Joe, Nation, & Newton, 1996; Newton, 1995). While correlation does not necessarily imply causality, the fact is that empirical studies have shown that good L2 readers, writers, speakers, and listeners, have a more extensive vocabulary under their control. (Folse, 2004b, p. 25).

Desde la *Teoría de la Comprensión* de Krashen, la lectura se presenta como una de las actividades más productivas para la adquisición de lengua. Por eso vale la pena conocer los efectos que el conocimiento léxico tiene en dicha actividad. En primer lugar, Folse muestra algunos estudios que ilustran cómo la inferencia de significados por contexto suele ser poco productiva si el alumno no tiene un buen conocimiento léxico *per se*. Las tasas de deducción errónea llegan a superar el 70% de los intentos (Folse, 2004b, p. 75). En otras palabras, mientras más vocablos conozca un alumno, más oportunidades tiene de adquirir nuevos vocablos por contexto (Folse, 2004b, p. 81).

Por último, Folse afirma que algunas investigaciones han demostrado que si se intenta ordenar los tipos de conocimiento lingüístico por criterio de importancia para el desarrollo de la habilidad lectora, en primer lugar encontramos el vocabulario y en último la sintaxis (Folse, 2004b, p. 25).

Esto cobra más sentido si pensamos en términos de cantidad de información. La morfosintaxis que se puede enseñar en una clase de idiomas ofrece una cantidad relativamente baja de fórmulas constantes, quizá en los cientos. Éstas contienen y expresan una

cantidad relativamente baja de información dentro del mensaje que se quiere comunicar, la cual es además sutil (compleja para su interpretación y producción). Por otro lado, incluso el vocabulario fundamental de una lengua implica miles de unidades y conlleva una cantidad enorme de conocimiento léxico profundo. El significado de un mensaje y la habilidad comunicativa pragmática de un alumno depende sobre todo del vocabulario, y en menor medida de los fenómenos morfosintácticos.

Por último, ya no es un hecho polémico que en la adquisición de una primera lengua exista un orden de adquisición fijo, posiblemente determinado por nuestra naturaleza biológica. De acuerdo con Martínez y Siyanova-Chanturia (2014) el infante primero adquiere únicamente palabras individuales, después comienza a aumentar su vocabulario, y no es hasta alrededor de los dos años que comienza a combinar palabras. Meses después empieza a construir oraciones más complejas y es apenas a los cuatro años de edad que logra un dominio básico de la gramática de su primera lengua. Esto es además relativo, pues hay una presencia significativa de errores gramaticales en dicha etapa. Los niños que adquieren una lengua de forma tardía (2 a 5 años de edad) aprenden significativamente más rápido, pero debe hacerse un fuerte énfasis en el hecho de que presentan el mismo orden de adquisición. En el campo de adquisición de segundas lenguas existen observaciones muy similares, en las que alumnos de diferentes antecedentes lingüísticos cometen los mismos tipos de error en el mismo orden en una variedad de estructuras morfosintácticas; aunque no siempre lleguen a corregirlos con la misma velocidad.

Entonces, es posible considerar que la prioridad de un docente de lenguas es asegurarse de que el alumno pueda consolidar un vocabulario univocal sobre el cual irá incorporando construcciones más complejas como frases y oraciones. La información morfosintáctica no es parte del procesamiento natural sino hasta etapas más avanzadas.

Mohebbi ha realizado una revisión del cuerpo de investigaciones sobre adquisición de vocabulario en la presente década. Según este autor, hoy en día existe un consenso para sostener que el vocabulario es un componente necesario en todas las áreas de la comunicación en una segunda lengua (Mohebbi, 2013, p. 882).

Gracias a ese efecto de mejoramiento en el rendimiento de todo el proceso de aprendizaje de un idioma, podemos concluir que el vocabulario es un componente lingüístico fundamental y prioritario en la enseñanza de idiomas.

Dicha afirmación conlleva grandes retos. En primer lugar, el número de vocablos necesarios para el dominio de un idioma es vastísimo y el tiempo para adquirirlo es muy escaso en cualquier contexto educativo institucional. Éste es un reto de velocidad y eficiencia. En segundo lugar, existe un énfasis en los aspectos gramaticales en el campo de español LE/L2, no sólo desde la práctica; sino desde muchas de las metodologías de enseñanza de idiomas existentes a la fecha, cuyas bases parten de cómo entender o lidiar con aspectos gramaticales o comunicativos, al mismo tiempo que dejan en segundo plano la didáctica de vocabulario.

2.3 Principio tres: La adquisición de un vocablo nunca es instantánea y se da a través de un complejo proceso multifactorial

Una reflexión importante que aporta Folse (2004b) es que los docentes suelen preguntar a sus alumnos si saben alguna palabra en particular, esperando una respuesta positiva o negativa (falacia del todo o nada); cuando en realidad con frecuencia se refieren únicamente a su significado. Así puede existir una presuposición de que la adquisición de cualquier vocablo se puede dar de un momento a otro. Esto constituye un mito.

Para empezar, debe tomarse en consideración cada uno de los componentes del conocimiento léxico previamente discutidos. Sería imposible mantener un monitoreo de

cuándo un alumno ha dominado la polisemia de una palabra o su connotación positiva o negativa; o cuándo ya tiene una idea realista sobre su frecuencia de uso o su registro. La evaluación de cada uno de los diez componentes del conocimiento léxico es complicada si se toma como referencia una sola palabra y no debemos perder de vista el hecho de que el objetivo de la enseñanza es conseguir el dominio activo de miles de vocablos. En ese sentido, es imposible establecer o medir progresos con base en los componentes del conocimiento léxico profundo a causa de la increíble complejidad implicada.

Pero no sólo la complejidad o el ingente tamaño de la información necesaria para dominar el léxico de un idioma resulta relevante, también se debe considerar que, desde la teoría del lexicón mental, el proceso de adquisición de vocabulario nunca termina, por lo que las revisiones, actualizaciones y olvidos no son fenómenos aislados, sino la naturaleza misma del funcionamiento del lexicón.

Establecer etapas o estadios claros, lineales y positivos resulta un esfuerzo vano. De hecho, ni siquiera es posible indicar claramente cuándo comienza la adquisición de un vocablo. En la presente investigación se ha referido a la asociación de formas y significados como un posible origen del conocimiento léxico, pero esto sólo es en cuanto a la didáctica de lenguas se refiere. El inicio de ese aprendizaje dentro del proceso global de adquisición suele ser mucho más sutil. Talamas, Kroll y Dufour (1999) proveen evidencias de que el estudiante de los primeros niveles de competencia en una lengua extranjera tiende a apoyarse más en la forma lingüística de una palabra (su fonología o su imagen escrita) para tratar de recuperarla en su memoria; mientras que el estudiante de mayor nivel se basará más en el significado. Esto sugiere que el origen del conocimiento léxico (i.e. el reconocimiento de una palabra y la compilación de información sobre qué tan frecuente es su uso) podría

gestarse incluso antes de que el estudiante conozca siquiera el significado del vocablo en cuestión.

En este punto se aprecia la complejidad del proceso de adquisición, pues esta transición desde la atención a la forma hacia la atención al significado es un proceso de dos estadios completamente independiente a, por ejemplo, el proceso de crecimiento del repertorio léxico⁹. Es decir, no se puede hablar de una sola escala holística de etapas de adquisición de vocabulario, pues son muchos los factores en juego y la mayoría de ellos son extremadamente difíciles de medir o calcular por su naturaleza mental y mayormente subconsciente.

También es necesario recordar que Lara (2006) se refiere a los tipos de conocimiento pasivo, disponible y activo. Estos conceptos tampoco implican tres pasos o etapas lineales para cada vocablo. Si bien no es aventurado aseverar que en el caso de un estudiante de nivel avanzado la mayor parte de su léxico activo algún día fue pasivo o disponible; también es cierto que todos los hablantes nativos tienen un vocabulario pasivo, uno activo y uno disponible de diferentes tamaños, coexistentes en el lexicón mental. Además, vale la pena recordar que el vocabulario pasivo es invariablemente mayor al activo sin importar quién sea el hablante o qué lengua utilice (materna o LE/L2).

El aprendiente de lenguas tendrá una transición en la que miles de palabras llegarán a ser activas, pero el proceso no tiene un orden definido (i.e. cuáles vocablos dentro de los miles existentes se activarán primero); ni mucho menos un final claro al cual aspirar, porque el lexicón es “fluido y dinámico” (Lahuerta y Pujol, 1996, p. 122). Estos aspectos resultan sumamente relativos y son casi únicos para cada estudiante de lenguas, según sus necesidades y experiencias con la lengua meta.

⁹ Ver glosario: XI.

Por otra parte, Nation (2006) demuestra estadísticamente que la cantidad de unidades del léxico en el lenguaje hablado es menor a las del lenguaje escrito en el idioma inglés. Partiendo de esta observación, se aprecia cómo la fluidez oral (comúnmente relacionada con el éxito en el aprendizaje de idiomas) sólo refleja el dominio de un tipo de léxico, por lo cual la misión de un estudiante de idiomas puede (y en muchas ocasiones debe) ir más allá; adentrándose en el léxico de la comunicación escrita, el cual es más amplio, formal y apropiado para una diversidad de contextos académicos y laborales, o bien, para géneros discursivos de gran cotidianidad como el tránsito, la publicidad, los avisos gubernamentales o las noticias.

Por último, el número exacto de vocablos en el repertorio léxico de un estudiante y su consolidación en la memoria de largo plazo son características que pasan casi completamente inadvertidas por el docente. Si bien medir ambos factores suele requerir de metodologías sofisticadas, además de concretarse sólo en investigaciones científicas; es conveniente tener en cuenta que también tales aspectos conllevan etapas de desarrollo complejas y que nuestra práctica, así como las estrategias de aprendizaje que emplee el alumno tendrán un impacto directo en tales estadios de progreso. Es decir, aunque no es posible evaluar el lexicón detalladamente, sí es posible fomentar su desarrollo.

2.4 Principio cuatro: Es imposible enseñar todo el vocabulario a través de instrucción explícita

En la literatura académica, la instrucción explícita de vocabulario ha sido defendida por célebres autores como Steve Folse y Paul Nation, quienes a través de varios experimentos, estudios y observaciones han argumentado que la exposición al input no es eficiente para la adquisición de vocabulario. Por su parte Krashen argumenta que:

A few studies of direct instruction of vocabulary seem to have produced what appear to be remarkable results (Nation, 2001, p. 298). But the “advantage” of these methods is only apparent. As argued in Krashen (1989), vocabulary teaching methods that appear to be very efficient do not provide a deep knowledge of words, with their full semantic and syntactic properties, generally providing only synonyms or short definitions (Krashen, 2009, p. 84).

Actualmente este argumento es común en los trabajos académicos y se le llama *argumento de la complejidad*. Según Krashen (2011) es una de las maneras más contundentes para demostrar los limitados alcances de la instrucción explícita.

La aparente simplicidad de este tipo de instrucción directa se contrapone con una complejidad que ya hemos descrito. En resumen: las unidades léxicas a aprender son vastísimas (alrededor de 5,000 vocablos y 2,500 unidades fraseológicas); el número de unidades que el alumno aspira a producir considerando no sólo vocablos, sino diversas formas de un mismo vocablo, alcanza las decenas de miles; el número de acepciones probablemente supera las 100,000; y por si fuera poco, el uso efectivo de cada palabra conlleva conocimientos complejos sobre sus características lingüísticas y socioculturales.

Esta gran cantidad de información imposibilita la enseñanza explícita de todo el conocimiento léxico, además no se debe perder de vista el hecho de que la mayor parte de estos conocimientos son subconscientes, no introyectados ni adquiridos por procesos conscientes.

Waring (2011) presenta un caso similar para el idioma inglés, donde realiza un desglose estadístico sobre la diversidad del léxico, la cual hace inoperable su enseñanza directa. Dicho análisis se utiliza como argumento a favor de los métodos de exposición al input. Por su parte, Mohebbi (2013) es contundente al afirmar que ningún currículo tradicional

podría considerar e incluir el número de palabras necesarias para el dominio de un idioma, por cuestiones de tiempo. En relación con la literatura académica actual respecto a la adquisición de vocabulario de segundas lenguas, este último autor también señala que hoy en día existe consenso académico sobre cómo el vocabulario se adquiere mayormente de forma incidental (no intencionada y no por instrucción explícita).

2.5 Principio cinco: Aunque es perfectamente posible, no es recomendable tratar de lograr el dominio del vocabulario exclusivamente a través de exposición al input

Durante las últimas décadas Stephen Krashen ha presentado pruebas de que es perfectamente posible adquirir un idioma sin atender a la forma¹⁰ (Lafiti, Ketabi y Mohammadi, 2013); sin estudio, sin instrucción, sin entrenamiento de habilidades, sin actividades de expresión (oral o escrita) y sin interacción (Krashen, 2011; Krashen, 2013).

No obstante, un pensamiento binario no es científico y, en este caso, a pesar de lo que la información contenida en los párrafos anteriores podría llegar a sugerir, desde la evidencia actual no se puede declarar el triunfo total para los partidarios de la exposición al input. En primer lugar, porque algunos de los casos presentados por Krashen se refieren a personas que adquirieron altos niveles de competencia a través de periodos de varios años, a veces hasta diez o más.

Brown y Larson-Hall (2012) muestran un estudio de misioneros alrededor del mundo, en el que el 50% de los sujetos quienes recibieron instrucción explícita, al tiempo que vivieron en el país de su lengua meta (una combinación de estudio formal y exposición masiva a input), llegaron a dominar el idioma en tan solo dos años. Aquí debe cuestionarse qué se entendió por dominio del idioma en dicho estudio, pues la medición de conocimientos y

¹⁰ En este contexto “forma” se refiere a la estructura gramatical de un idioma.

competencias suele no incluir un cálculo del vocabulario de base de los sujetos en cuestión; empero, es clara la influencia de ambas aproximaciones, la naturalista y el estudio formal.

Se sabe que las personas que aprenden un idioma de forma naturalista¹¹ adquieren un alto grado de fluidez, pero también suelen tener deficiencias gramaticales significativas en comparación con los aprendientes que optan por el estudio formal, generalmente basado alrededor de conocimientos gramaticales (Brown y Larson-Hall, 2012, p. 100).

En cuanto al caso específico de la adquisición de vocabulario, si bien es cierto que desde el análisis del cuerpo de investigaciones que realiza Mohebbi (2013) se establece que la inferencia por contexto es la responsable de la mayor parte del conocimiento léxico, debe notarse que por sí misma no ha demostrado ser una estrategia completamente fiable en términos de eficiencia. Esto coincide con las evidencias presentadas por Folse (2004b) sobre cómo la inferencia de significados suele ser errónea si no hay un vocabulario bastante amplio *per se*.

La información anterior, producto del análisis de decenas de estudios empíricos recuperados por Mohebbi (2013), Folse (2004b), así como Brown y Larson-Hall (2012), claramente muestra que debe haber una combinación entre instrucción explícita y exposición al input. En ese sentido, el caso sobre cómo la falta de vocabulario compromete fuertemente la comprensión del input resulta sumamente relevante y fundamentado. Además, sugiere que aquello que la instrucción explícita, o bien los materiales que presenten vocabulario de forma explícita, pueden aportar es mayor comprensión y con ello mayor eficacia en el proceso de adquisición de lengua.

¹¹ En este contexto, Brown y Larson-Hall (2012) entienden naturalista como un método en el cual el aprendiente sólo interactúa con hablantes y se expone a input en el país donde se habla la lengua meta, dejando de lado el estudio formal.

Se puede concluir entonces que la mayor parte del conocimiento lingüístico y la competencia comunicativa provienen de la adquisición por exposición al input, y que la instrucción explícita sólo puede lidiar con una muy pequeña porción de la inmensidad de información que implica la comprensión o el uso de un idioma, pero también concluimos que la combinación de experiencia con la lengua meta y la instrucción explícita es válida, necesaria, eficiente y efectiva.

2.6 Principio seis: La traducción a L1 es un recurso que aumenta la eficiencia en la adquisición de vocabulario

De acuerdo con Folse (2004b), la idea de que la traducción a la L1 del estudiante debe ser evitada a toda costa es un mito que ha prevalecido durante años. Algunas razones por las que muchos docentes tienen dicha creencia podrían ser la teoría de la interferencia en la interlengua, donde la L1 puede tener una influencia negativa en la forma de hablar del alumno; o bien, la idea de que muchas palabras no tienen una traducción equivalente, la cual -en sí misma representa un mito- (Folse, 2004b, p. 62). Es decir, mientras los profesores de lengua con experiencia suelen encontrar varias palabras en una lengua extranjera cuya traducción equivalente a su lengua materna es casi imposible de encontrar, el número de estos ejemplos rara vez rebasa una docena.

Contrariamente a estas creencias comunes, las investigaciones apoyan el uso de traducciones. El empleo de la asociación de una palabra en la lengua meta con su traducción equivalente en la L1 como un recurso didáctico se denomina *enfoque de pares asociados*. Desde este enfoque se establecen asociaciones de forma (una palabra nueva de la lengua meta) y significado (una o dos palabras equivalentes en la L1). A pesar de que esto no promueve un conocimiento léxico profundo, los materiales que presentan vocabulario en el

formato de pares asociados han demostrado ser muy útiles en términos de eficiencia y retención en la memoria de largo plazo.

Folse (2004b) reporta ocho diferentes estudios donde las traducciones a L1 son beneficiosas para el aprendizaje, o superiores a otros enfoques para la presentación de vocabulario en términos de eficiencia y retención en la memoria. Por su parte, Nakata (2010) no sólo provee estudios similares, sino que documenta y respalda el hecho de que el vocabulario aprendido en formato de pares asociados es resistente al olvido, puede llegar a memorizarse por años, es útil y valioso para las actividades de aprendizaje e incluso podría transferirse al habla fluida (Nakata, 2010, p. 19). También argumenta que el valor básico del enfoque de pares asociados es su eficiencia, ya que a través de su empleo “large numbers of words can be memorised in a very short time (e.g., Fitzpatrick, Al-Qarni, & Meara, 2008; Nation, 1980; Thorndike, 1908)” (Nakata, 2010, p.19). Esto último es particularmente relevante, ya que la eficiencia es una característica fundamental para lidiar con el gran reto que implica la enseñanza de miles de palabras en los cortos tiempos de enseñanza de una institución educativa.

Desde hace más de una década se logró comprobar el impacto positivo de la traducción a L1 en el aprendizaje de vocabulario. De tal forma que Folse (2004b) ya hacía un llamado a nuevas investigaciones que partieran de esta base y aportaran mayor especificidad:

Research is clear: Translations are not bad but are in fact a helpful tool in learning new foreign language vocabulary. Research should now move to more pertinent questions, such as whether the value of L1 translations is as effective for higher-proficiency students as it is for lower-proficiency students. (Folse, 2004b, p. 68)

Afortunadamente, en la actualidad existen investigaciones empíricas sobre dichos asuntos. Ko (2005) comparó el efecto de diferentes métodos de presentación de vocabulario en la comprensión lectora de estudiantes de nivel intermedio o superior. Su intención era definir la pertinencia en el uso de traducciones a L1 o definiciones en LE. La investigadora encontró que la presentación de definiciones en la LE era más efectiva que la traducción a L1 para la comprensión lectora. Los estudiantes también presentaron una preferencia por dicho método de presentación y se argumenta que una breve definición en la lengua meta provee importante información de contexto útil para la posterior interpretación de un texto.

No obstante, los resultados de la investigadora no demuestran que la traducción a L1 sea menos efectiva en la adquisición de vocabulario, sino en la comprensión lectora en niveles bastante altos; ámbitos completamente diferentes. Es importante notar que Ko (2005) no evaluó conocimiento léxico, ni retención a largo plazo.

Un estudio similar sí observó tanto el efecto en la comprensión de lectura como en la memorización de vocablos. Pakzidian (2012) demostró que al presentar vocabulario en diferentes formatos a alumnos de nivel intermedio, la comprensión lectora fue muy similar para cada uno de los grupos observados; pero el grupo de estudiantes que fueron expuestos a traducción a L1 tuvo un mejor desempeño en la evaluación de vocabulario. De esta forma podemos concluir que mientras el efecto de las traducciones a L1 como medio de presentación puede no ser óptimo para la comprensión lectora en niveles avanzados, sí parecen serlo para su retención en la memoria sin importar el nivel.

Por último, mientras que las definiciones en la L2 pueden aportar beneficios, también han demostrado ser un mal recurso para la retención de vocabulario a largo plazo, pues al igual que con el uso del diccionario u otros recursos como las repeticiones intencionales de palabras nuevas dentro de un texto “readers usually forget the meanings [of these words]

immediately” (Folse, 2004b, p. 80). En resumen, la presentación de vocabulario en L1 o en la L2 tiene diferentes efectos en los diversos ámbitos del aprendizaje; pero es claro que sólo las traducciones a L1 garantizan eficiencia y retención en la memoria de largo plazo.

2.7 Principio siete: La lengua materna de los aprendientes condiciona el proceso de adquisición de vocabulario

Folse (2004b) afirma que una de las razones por las cuales no se le presta tanta atención al vocabulario es que la mayoría de los planeadores de currículos y maestros de inglés como lengua extranjera tienden a estar familiarizados exclusivamente con lenguas europeas, entre las cuales suele haber una cantidad considerable de vocabulario compartido. Esta condición está también documentada en el contexto de ELE/L2. Romano (2013) afirma que para la realización de su libro sobre enseñanza de español para hablantes nativos de chino mandarín o *sinohablantes*, se tuvo que lidiar con una escasez significativa de bibliografía anterior.

Desde su experiencia como docente de inglés como LE en varios países y estudiante de varios idiomas, Folse (2004b) afirma en su epílogo que mientras él puede fácilmente entender o deducir cómo se dice alguna palabra en español, no lo podría hacer en japonés, a pesar de tener mayor experiencia con ese idioma. Así sugiere que gran parte del grado de dificultad para el aprendizaje de léxico depende de la distancia lingüística y cultural entre la L1 y la L2.

En años recientes, han surgido observaciones similares para el aprendizaje de español con alumnos sinohablantes. De acuerdo con Posé y Carmelengo (2013) los procesos de formación de palabras en chino y en español son extremadamente distintos uno del otro, muchos de los procesos flexivos del español (compartidos en gran medida con varias lenguas europeas) ni siquiera existen en este idioma asiático. Además, la naturaleza de cada palabra en cuanto a composición fonética también es un reto mayor. Sánchez (2013) agrega

que estas características comprometen la habilidad para reconocer vocabulario: “El reconocimiento de la palabra es fundamental, y para el estudiante sinohablante [el primer bloqueo] es que no reconoce las palabras” (Sánchez, 2013, min. 8:36).

Por su parte, Hamamatsu (2004) realiza un análisis similar para los estudiantes japoneses de E/L2, donde también describe una serie de características y necesidades especiales en cuanto al aprendizaje de léxico. En este punto es importante mencionar que los análisis anteriormente mencionados no sólo encuentran sus bases en el antiguo enfoque contrastivo; es decir, no se parte de una hipótesis fundamentada, sino de evidencias empíricas y experiencia docente.

En otro extremo encontramos a alumnos de lenguas sumamente afines con el español, como el portugués o el italiano. Con la información expuesta hasta ahora se podría intuir que los hablantes de estos idiomas tendrían una gran ventaja para la adquisición de léxico. Sin embargo, dichas lenguas no sólo presentan mucho vocabulario compartido, según Calvi (2004) también traen consigo un gran número de falsos cognados¹², lo cual representa un reto mayor en la adquisición de vocabulario. Por ejemplo, la palabra italiana *abitazione* no es habitación, sino vivienda; así como la palabra portuguesa *espantoso* no significa algo horrible, sino maravilloso o extraordinario. Este vocabulario aparentemente compartido resulta confuso y las muchas diferencias sutiles e inesperadas de significado son difíciles y desmotivantes para los estudiantes de niveles intermedio y avanzado.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que los estudiantes de lenguas tanto demasiado lingüísticamente lejanas como aquellas sumamente cercanas tienen retos especiales,

¹² Un falso cognado es una palabra que aparenta ser compartida por dos idiomas, pero que sin embargo su significado y uso son diferentes. En algunos casos la diferencia es grande y en otros, aunque pequeña, puede ser muy significativa.

siendo los estudiantes de idiomas no demasiado lejanos ni afines los más afortunados en la adquisición de vocabulario (i.e. angloparlantes, francófonos, germanoparlantes, entre otros). Una implicación muy relevante es que los cursos y materiales no deben estar exclusivamente dirigidos a aquellos estudiantes afortunados, sino a todo el alumnado; mucho del cual tendrá necesidades específicas determinadas por sus antecedentes lingüísticos.

2.8 Principio ocho: La variación dialectal del léxico del idioma español representa un reto especial para los estudiantes

El léxico de cualquier idioma puede presentar características especiales que no necesariamente aparecen en otras lenguas. En inglés existen verbos fraseológicos (*phrasal verbs*) que, según Folse (2004b), son característicos de algunas lenguas germánicas. Por esta razón dichas unidades son tomadas con especial consideración para promover su comprensión y uso en los alumnos, para quienes podrían resultar demasiado exóticas e inaccesibles. En el idioma chino sucede algo similar con los proverbios, pues mientras en las lenguas europeas utilizamos este tipo de léxico con relativamente poca regularidad, en los países sinohablantes se utilizan en la vida diaria como un vocabulario de alta frecuencia (Rohsenow, 2002). En el caso del japonés, libros enteros de lengua extranjera son dedicados a las expresiones onomatopéyicas, pues en ese idioma son parte de un sistema de expresiones irregularmente productivo, inusualmente vasto y de uso frecuente (Sharlin, 2010), una complejidad causada por la variedad de significados que han adquirido: sonidos, acciones, condiciones de tipo adverbial, emociones, condiciones físicas, etc.

Una responsabilidad del docente de español como LE/L2 es reconocer qué aspecto de nuestro idioma significa un reto especial para los estudiantes extranjeros y, de acuerdo con las observaciones de Rojas (2000), la variación léxica del idioma español entraría en dicha categoría.

Moreno de Alba (2003) afirma que la variación léxica del español, más que en el registro culto, se presenta en el popular. El autor examinó el corpus del Diccionario Fundamental del Español de México y concluyó que dentro del vocabulario fundamental del país (de muy alta frecuencia), casi no hay mexicanismos. Ello podría sugerir que el vocabulario fundamental de todos los países hispanohablantes resulta bastante homogéneo, pero aunque así lo aparente, otras consideraciones ponen en duda si el grado de homogeneidad es suficiente para no causar problemas a los estudiantes de español LE/L2. Por ejemplo, en el mismo artículo Moreno de Alba también realizó un ejercicio en el cual analizó un corpus chileno, excluyendo toda palabra que no fuera comprensible para un hablante mexicano y concluyó que, en términos relativos y tentativos, el grado de compatibilidad entre el español mexicano y el chileno es de alrededor de 83%.

Según dicho autor, otros análisis similares de variantes del español han encontrado porcentajes más bajos. Tomando como referencia el tema de “diversión y deportes” se encontró que el grado de compatibilidad entre el español de Madrid y el de Las Palmas fue de 49.68% y entre el de República Dominicana y Puerto Rico un alarmante 8.13%.

Moreno de Alba agrega que muchas de las palabras no compartidas son de hecho inteligibles entre todos los dialectos y que el grado de comprensión entre hablantes sería mayor que el de estos bajísimos porcentajes de vocabulario compartido. Pero una observación pertinente es que esto no es así para un estudiante de lengua extranjera, sólo para hablantes nativos, pues su experiencia con el idioma es inmensa y pueden utilizar conocimientos arraigados, referencias culturales y recursos morfosintácticos para deducir significados de palabras de otros dialectos.

En otras palabras, aunque para Moreno de Alba el grado de comprensión entre hablantes nativos con diferente dialecto es una especie de consuelo en cuanto a la unidad del

idioma, para el contexto de español como LE/L2 la situación no puede dejar de parecerse alarmante, pues habla de una gran variabilidad en la frecuencia de uso de los vocablos locales, lo cual condiciona fuertemente el desarrollo del lexicón mental de los estudiantes de español, según el sitio donde se encuentren estudiando el idioma.

De acuerdo con Rojas (2000), el español ha pasado por procesos históricos que lo han llevado a presentar una condición especial en cuanto a variación léxica regional. Según explica la autora:

[D]ebemos recordar que el español es una de las lenguas con mayor cantidad de variantes idiomáticas y normas regionales y de grupo; unas, previas a la conquista de América, otras, expuestas a nuevos cambios, y las restantes, como formas que vienen incorporándose constantemente desde hace quinientos años, dispuestas a ofrecer diferencias dialectales y a sufrir múltiples contactos. Valga ello como consideración dirigida a proponer qué tipo de léxico debe enseñarse y de qué manera deben aprenderlo los hablantes extranjeros interesados en el español. (Rojas, 2000, p. 15).

Si bien el idioma portugués también llegó a América hace quinientos años, la extensión geográfica y la variación cultural de Brasil es menor a la del mundo hispanohablante. De manera similar, si bien la extensión geográfica del francés e inglés es vasta, también es comparativamente reciente.

Desde la perspectiva de Rojas, incluso cuando un alumno de ELE planea vivir únicamente en España, necesitará una buena cantidad de vocablos hispanoamericanos para llegar a comprender un sin fin de productos culturales como obras de literatura, películas, canciones, noticias, etc. El mismo fenómeno sucederá cualquiera que sea el país de destino

de un estudiante de español. Por estas razones, la autora sugiere darle un lugar especial a la enseñanza de un *español local*, como también a la de un *español internacional*.

Se puede concluir a partir de los trabajos de Moreno de Alba (2003) y Rojas (2000) que, en primer lugar, el vocabulario coloquial (crucial para la inclusión social de un estudiante al país meta) es sumamente sensible a la variación dialectal, por lo que en pro del desarrollo de la competencia comunicativa, debemos fomentar su adquisición sin prejuicios sobre el prestigio de las palabras populares, que resultan las más útiles desde una perspectiva pragmática y sociocultural. En segundo lugar, se puede concluir que la promoción de un léxico estándar (sin regionalismos) no sería tan útil como la promoción de un español internacional, el cual incluiría algunas palabras y frases de alta frecuencia en varios países del mundo hispanohablante.

2.9 Principio nueve: En el proceso de adquisición de vocabulario, debe recurrirse a más de una estrategia de aprendizaje

Un mito prevaleciente, según Folse (2004b), es sobre el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario. Comúnmente se cree que un buen estudiante utiliza sólo una o dos estrategias para aprender vocabulario. En realidad, los estudios sobre el tema contradicen ese mito y han generado resultados constantes a través de los años.

Folse (2004a) describe un caso en particular. En un programa de inmersión francesa en Canadá, se observó que la instrucción no tenía mucho impacto en el dominio del vocabulario. Después de un análisis sobre las estrategias empleadas por el alumnado, se descubrió que los mejores estudiantes tenían un plan personal, utilizaban varias estrategias y las empleaban de forma constante. Varios estudios alrededor del mundo han producido resultados similares:

This finding is corroborated in studies of a wide array of learners, including Sudanese EFL learners (Ahmed, 1989), Canadian ESL as well as EFL learners (Kojic-Sabo & Lightbown, 1999), and Hong Kong EFL learners (Fan, 2003). Schmitt and Schmitt (1993) [also] conducted a large-scale study of Japanese EFL learners' strategies. (Folse, 2004a, p. 7)

Investigaciones más recientes confirman dicha información. Scafuru y Tofan (2006) observaron las mismas tendencias en estudiantes rumanos y Zhang (2011) en estudiantes chinos, ambos casos de inglés como lengua extranjera.

Con esos resultados se puede concluir que es necesario utilizar una variedad de estrategias de forma frecuente y constante para tener éxito en la adquisición de vocabulario. Ello significa que no existe una estrategia única a la cual recurrir para asegurar un proceso exitoso de adquisición y, por lo tanto, tampoco se puede pensar en la generación de un solo material extraordinario que resuelva todos los retos implicados en la enseñanza del léxico. Este último punto es discutido con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

Una vez que hemos hecho esta revisión de los principios de adquisición de vocabulario, se cuenta con los elementos necesarios para crear criterios de evaluación de materiales, con el fin de examinar objetivamente la utilidad que ofrece el uso de software con respecto al empleo de otros recursos y materiales didácticos.

CAPÍTULO 3: EL IMPACTO DEL SOFTWARE EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO

En el presente capítulo se efectuará una comparación de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de vocabulario ELE según su efecto en el desarrollo del lexicón mental. Para ello, en primer lugar, se retoman los principios del capítulo anterior para analizar sus implicaciones didácticas y así establecer criterios operables de comparación y evaluación. Posteriormente, se usan dichos criterios para evaluar un repertorio de recursos y materiales de enseñanza de vocabulario utilizados comúnmente en la actualidad con la finalidad de observar cuáles son sus efectos y alcances en el proceso de adquisición de léxico, así como por qué es pertinente el uso de software para la enseñanza de vocabulario desde este macropanorama.

3.1 Implicaciones didácticas de los principios de adquisición de vocabulario

En el capítulo anterior se escogieron dos perspectivas lingüísticas para definir el concepto de vocabulario. De acuerdo con estos enfoques, se puede entender el léxico de un idioma como un producto externo y también como un proceso interno. Subyacen implicaciones didácticas generales en esta distinción, así como específicas desde cada enfoque. Dichas implicaciones servirán como base para la evaluación de materiales.

En primer lugar, la distinción entre producto y proceso implica que el número de unidades de vocabulario de un idioma no es igual al número de unidades de un lexicón mental, pues para la producción oral el hablante hace uso de recursos como la analogía y la creatividad; no únicamente acceso a la memoria. Ello implica que no es necesario emprender la enseñanza de las decenas de miles de *tipos* o *formas* que puede tener la lengua meta. Por esta razón, cualquier material se ve beneficiado de partir del concepto de vocablo y no de *forma*.

Al utilizar la lingüística de corpus en ELE, la implicación más relevante es que, incluso partiendo del concepto de vocablo, la cantidad de unidades a enseñar es mayor a las capacidades de cualquier currículo o programa de estudios tradicional. Por tanto, la eficiencia es un requisito imperativo de cualquier material didáctico. Por ello es indispensable alcanzar un equilibrio entre oportunidades para la presentación de nuevos vocablos y, por otro lado, para la memorización y consolidación de éstos.

Por otra parte, la inclusión de las unidades fraseológicas resulta en un número de unidades léxicas imposible de enseñar en cualquier institución educativa; y a esto se suma el hecho de que su procesamiento mental es largo y se ve poco beneficiado por la presentación de dichas unidades. De lo anterior se desprende que, a menos de que se utilicen las unidades fraseológicas más comunes y necesarias, se recomienda que cada recurso o material de enseñanza utilice al vocablo como unidad, por encima de las unidades fraseológicas, sobre todo en los niveles bajos de dominio.

Desde la teoría del lexicón mental se plantea que la constitución y organización del vocabulario interno de un alumno es el resultado de un proceso individual, continuo y, en gran medida, independiente de la naturaleza del idioma meta. Eso implica que el aprendizaje del vocabulario depende de procesos psicológicos complejos y no de un aprendizaje intencional. Esto a su vez conlleva que la forma tradicional de enseñanza, la instrucción explícita, no es el mejor método de enseñanza. Es decir, el docente de idiomas se ve en la necesidad de entender los principios básicos de la adquisición de vocabulario, los cuales se han desarrollado en el segundo capítulo del presente trabajo.

Cada principio tiene sus propias implicaciones didácticas, las cuales a su vez permiten establecer criterios para la evaluación de materiales. A continuación, se presenta una

tabla en la que se establecen los criterios para la evaluación de recursos y materiales para la enseñanza de vocabulario:

Tabla 3

Implementación de los principios de adquisición como criterios de evaluación de materiales didácticos.

Principio	Consideraciones didácticas	Criterio de evaluación de materiales.
1.- Saber una palabra implica dominar su conocimiento léxico profundo.	<p>a) En la enseñanza debe haber recursos didácticos dirigidos al desarrollo de la profundidad de conocimiento léxico, usos activos y consolidación en la memoria de largo plazo; no sólo a asociaciones de forma y significado.</p> <p>b) No se puede evaluar todo el conocimiento léxico profundo, es demasiado complejo.</p>	<p>a) Debe promover la profundidad de conocimiento léxico.</p> <p>b) Debe promover el uso activo del idioma (oral y escrito).</p>
2.- La enseñanza de vocabulario tiene mayor prioridad que la enseñanza de gramática.	<p>a) La atención debe irse de la gramática al desarrollo del léxico mental.</p> <p>b) Debe haber un repertorio más amplio de materiales.</p>	Debe aportar innovación en la enseñanza de vocabulario.
3.- La adquisición de un vocablo nunca es instantánea y se da a través de un complejo proceso multifactorial.	<p>a) Debe haber muchas oportunidades para la consolidación del léxico mental.</p> <p>b) La adquisición de vocabulario no es un proceso lineal positivista.</p>	Debe proveer de oportunidades para la retención y consolidación a largo plazo.

Principio	Consideraciones didácticas	Criterio de evaluación de materiales.
4.- Es imposible enseñar todo el vocabulario a través de instrucción explícita.	La enseñanza explícita no es una actividad de alto impacto, por la naturaleza subconsciente y multifactorial del conocimiento léxico.	a) Debe aprovechar el aparato natural de adquisición de la lengua. b) Debe haber congruencia entre práctica y propósito.
5.- Aunque es posible, no es recomendable lograr el dominio del vocabulario exclusivamente a través de exposición al input comprensible.	No se puede limitar la enseñanza de léxico al uso exclusivo de métodos de exposición al input, pero aquellos materiales de enseñanza explícita deben estar al servicio de la comprensión de input.	Debe potenciar o mejorar la comprensión de input.
6.- La traducción a L1 es un recurso que aumenta la eficiencia en la adquisición de vocabulario.	a) La traducción es un recurso valioso para el aumento del repertorio de vocabulario pasivo, el cual pasa a estar disponible para la consolidación del conocimiento profundo. Esto es más rápido que la inferencia.	a) Debe aumentar la eficiencia de crecimiento en el número de palabras conocidas de forma pasiva. b) Debe proveer oportunidades para la retención en la memoria.
7.- La lengua materna de los aprendientes condiciona el proceso de adquisición de vocabulario.	a) Los alumnos tienen necesidades especiales dependiendo de su lengua materna. b) Un buen material podría homologar a un alumnado demasiado diverso.	Debe atender las necesidades especiales de los alumnos con diferentes antecedentes lingüísticos.
8.- La variación dialectal del léxico del idioma español representa un reto especial para los estudiantes.	El material debe dar la oportunidad de incluir vocabulario local e internacional.	Debe dar la oportunidad de incluir el vocabulario regional e internacional.

Principio	Consideraciones didácticas	Criterio de evaluación de materiales.
9.- En el proceso de adquisición de vocabulario, debe recurrirse a más de una estrategia de aprendizaje.	Ya que la constancia es un factor importante, todo material debe dar la oportunidad al alumno de comenzar como principiante y terminar como avanzado.	Debe permitir la continuidad y la constancia durante todo el proceso de adquisición.

3.2 Criterios para la evaluación de recursos y materiales de enseñanza de vocabulario

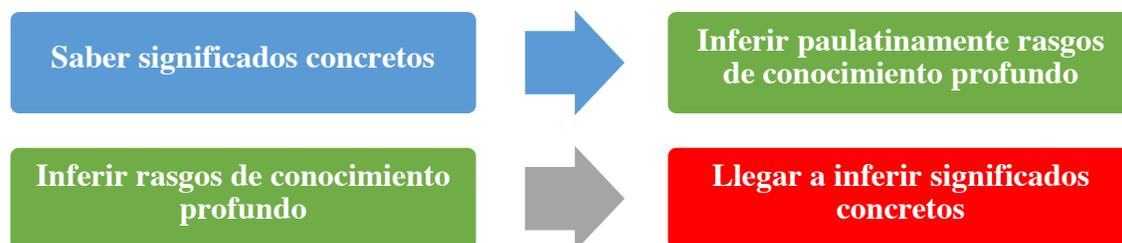
Profundidad de conocimiento léxico

Un programa de estudios no se puede centrar en la mera memorización o consolidación de la asociación de pares o equivalentes L1/L2. Ya hemos señalado en el capítulo anterior que el concepto de profundidad de conocimiento léxico se trata de una serie de nociones de diversos tipos. Toda esta información se consolida en la representación mental y es a través de este largo y complejo proceso que llegamos a desarrollar un vocabulario activo. Esto implica que el conocimiento profundo no se puede enseñar explícitamente ni evaluarse de manera comprensiva, pues es complejo de sobremanera.

La representación mental no se nutre de actividades de enseñanza, sino que proviene de la exposición al ejemplares del idioma y de la negociación de significado presente en la mente del alumno durante una lectura, una audición o una interacción entre éste y otro hablante de la lengua meta. De hecho, de acuerdo con Waring (2009) sólo un método didáctico basado en exposición al input puede aportar la cantidad necesaria de ejemplares para que se dé una consolidación efectiva del vocabulario conocido. Esto coincide con las evidencias expuestas por Martínez y Siyanova-Chanturia en sus observaciones sobre la frecuencia de uso como factor crítico para la consolidación de vocabulario en el lexicón mental (Martínez

y Siyanova-Chanturia, 2014, p. 4). En otras palabras, si la intención es promover la profundidad de conocimiento léxico, un material debe dar la oportunidad de exponer al alumno a una cantidad bastante significativa de input y de forma constante.

Vale la pena destacar un estudio de Nassaji (2003) quien descubrió que la profundidad de conocimiento del vocabulario desempeña un papel crítico para la eficacia de la inferencia de vocabulario nuevo. Esto se debe a que los estudiantes con mayor profundidad de conocimiento léxico emplean ciertas estrategias de inferencia con mucha mayor frecuencia que los estudiantes cuyo conocimiento no es tan profundo. Esto sugiere lo siguiente: a) La profundidad de conocimiento léxico es tanto un resultado como un requerimiento en la adquisición de vocabulario a través de input, y b) La relación entre aumento de vocabulario y el desarrollo de la profundidad es bidireccional. Es decir, las siguientes dos fórmulas cronológicas son posibles:



Resulta evidente que la profundidad de conocimiento es uno de los factores más importantes en la enseñanza de vocabulario, por lo que es de gran prioridad que ésta sea atendida por cualquier recurso o material.

Transferencia al habla espontánea

Nakata (2010) documenta algunas evidencias de que el vocabulario aprendido a través del enfoque de pares asociados puede transferirse al habla espontánea. Esto sucede a pesar de la falta de una representación mental amplia, pero no hay evidencia de que dicho uso activo

sea permanente. Este tipo de observaciones son relevantes, pues son indicios del procesamiento del vocabulario.

Para fines del presente trabajo distinguimos dos tipos de transferencia al habla espontánea: *monitoreado* y *generado*. La producción *monitoreada* se refiere al uso de vocabulario conocido recientemente, cuyo acceso se da por medio del conocimiento explícito y la memoria de corto o mediano plazo. La producción *generada*¹³ se refiere a al uso del vocabulario que ya tiene una amplia consolidación en la representación mental y que por lo tanto se encuentra en la memoria de largo plazo. El *monitoreo* se considera un resultado de bajo impacto, mientras que el uso *generado* es el objetivo principal de la enseñanza de vocabulario.

Transferencia a la producción escrita

De forma natural, existen diferencias entre el lenguaje oral y el escrito. El oral se considera menos formal y más espontáneo, además de abierto a una comunicación más fluida y adaptable. Por otro lado, el lenguaje escrito es más estructurado, formal y preciso. Además, ya se ha discutido el hecho de que el vocabulario escrito puede llegar a superar en número de vocablos al lenguaje oral por unos cuantos miles de unidades.

La mayor sofisticación del lenguaje escrito es, en parte, resultado de oportunidades de tiempos más largos de procesamiento mental durante la actividad de producción. Al escribir se puede elegir el vocabulario adecuado, dar un orden muy preciso a los componentes del discurso, detenernos en cualquier momento para pensar y reflexionar; además de editar, borrar o volver a comenzar.

¹³ El término *generado* se propone aquí con base en la tradición lingüística generativista, pues se refiere al uso de la representación mental para generar el vocabulario activo.

Como resultado, el alumno de idiomas puede recurrir a su conocimiento explícito con mayor facilidad y ello aumenta las posibilidades de utilizar vocabulario no tan consolidado en la representación mental. En otras palabras, el *vocabulario disponible*¹⁴ es mayor al escribir que al hablar.

El único factor aparente que puede limitar la transferencia al lenguaje escrito es el sistema ortográfico del idioma. En lenguas como el chino, esto es determinante: una palabra escuchada nunca puede transferirse al habla escrita, pues los grafemas tienen una base ideográfica y no fonética. En español, sin embargo, esto es relativo. El conocimiento de las reglas ortográficas básicas del idioma puede ayudarnos a escuchar una palabra y poder deducir cuál sería su escritura. Las excepciones incluyen las reglas de acentuación y los grafemas homófonos como *b* y *v*, o bien, *c*, *s* y *z* en la variante mexicana.

Aporta innovación en la enseñanza de vocabulario

La necesidad de innovación en la enseñanza de léxico proviene de la complejidad que implica la adquisición de vocabulario, aunada a la relativa escasez de recursos didácticos (quizá menos de 10). Si la condición de la enseñanza de vocabulario es hoy en día la misma que señalan Lahuerta y Pujol (1996), quienes argumentan que la fórmula dominante en la enseñanza de léxico es el uso de listas y que no parece haber un recurso novedoso que sustituya esta práctica, entonces cuando se habla de innovación se busca trascender ese recurso por medio de la implementación de otros más novedosos, especialmente si ofrecen soluciones contundentes a los mayores retos de la adquisición de léxico: eficiencia y profundidad de conocimiento.

¹⁴ Según la definición de Lara (2006) en el capítulo uno del presente trabajo.

Provee oportunidades para la retención y consolidación a largo plazo

De acuerdo con Siyanova-Chanturia y Martínez (2014), la evidencia actual indica que el factor más consistentemente efectivo para la consolidación de un vocablo en el lexicon mental es la frecuencia de exposición. Ello implica que, además de la necesidad de sistematizar la presentación de los vocablos, también se debe sistematizar el número de veces que un alumno está expuesto en contexto a ellos para su consolidación. Algunos recursos como el diccionario, las listas de palabras y la instrucción en clase sólo se pueden considerar como medios de presentación, mas no de retención ni de consolidación; porque no hay repeticiones sistematizadas ni oportunidades para el desarrollo de profundidad del conocimiento léxico.

Con base en la información psicolingüística previamente discutida, en este trabajo definimos *retención* como la capacidad del alumno para recordar un vocablo y utilizarlo de forma pasiva. Por otro lado, definimos *consolidación*, como la capacidad del alumno para utilizar una palabra de forma activa durante un periodo largo de tiempo, demostrando la adquisición de un conocimiento léxico robusto y profundo. Por último, se define largo plazo como un periodo de un año o mayor.

Aprovecha el aparato natural¹⁵ de adquisición de lengua

Al analizar una variedad de recursos y materiales, debe tomarse en cuenta que cada uno posee un enfoque pedagógico implícito que lo sustenta. Tradicionalmente, los materiales se han centrado en el aprendizaje consciente. Otros recursos, como las tarjetas educativas, se fundamentan en la memoria, es decir, en un enfoque cognitivo. Por último, otros han sido propuestos desde enfoques psicolingüísticos. Como pretenderemos demostrar en el análisis,

¹⁵ Ver glosario: II.

cada uno de estos enfoques tendrá ventajas y desventajas según el objetivo de aprendizaje que persigan.

Por otro lado, es justo resaltar el valor de aquellos materiales que parten del tercer enfoque mencionado, pues es el único desde el cual se puede trabajar sistemáticamente la complejidad de un idioma y su proceso de adquisición. En otras palabras, una vez establecido que la adquisición de léxico es un proceso fundamentalmente subconsciente y que implica una enorme cantidad de información, es posible determinar si un recurso o material didáctico potencia aquello que hemos conocido empíricamente sobre la forma en que la mente procesa un vocabulario de forma eficiente y sustanciosa.

Mejoramiento de la comprensión de input

Más allá de adquirir vocabulario, se busca que el alumno se beneficie en otros aspectos del proceso de adquisición de lengua al aumentar su repertorio léxico. Folse (2004b) ya ha demostrado que el aprendizaje de vocabulario tiene efectos positivos en la adquisición incidental de vocablos desconocidos durante la lectura y en el desarrollo de las habilidades discursivas. Pero dentro de estos beneficios indirectos el más importante es el mejoramiento en la comprensión de input de la lengua meta, pues ésta es la base de la adquisición de lengua. De acuerdo con Van Patten (2014, min. 3:16) el input puede ser definido como el lenguaje que los alumnos escuchan o leen en un contexto comunicativo definido y al cual ape- lan por su significado y no por su forma.

En el segundo capítulo del presente trabajo se han hecho observaciones sobre algunos recursos que aparentemente enseñan vocabulario, pero cuyo efecto en la memoria es tan corto que sólo se pueden considerar como métodos de mejoramiento de comprensión de input y no como recursos de enseñanza de vocabulario. Por ejemplo, el uso de glosas dentro de los textos para disponibilidad de definiciones de palabras (Folse, 2004b, p. 80) o el em-

pleo de listas con definiciones en la L2 antes de la lectura de un texto. Esto no implica que sean recursos inservibles, más bien revela su verdadera utilidad, la cual es ayudar al alumno a tener una lectura fluida y provechosa. Por otra parte, hay que tener en cuenta que no cualquier material que use vocabulario es un material de enseñanza-adquisición de vocabulario. Un material eficaz para la adquisición de vocabulario idealmente tendría que conseguir una consolidación de vocablos en la memoria de largo plazo, y permitir que la comprensión de input sea potenciada, pues de esta forma hay más oportunidades para que el alumno adquiriera más palabras y sus rasgos profundos.

Eficiencia en el aumento del repertorio léxico.

Partimos de la base de que un estudiante deberá aprender de 2000 a 5000 vocablos dependiendo de sus necesidades y aspiraciones. Sistematizar la presentación y evaluación de una cantidad tan grande de unidades es una tarea complicada. La eficiencia se refiere a la capacidad del material para aumentar el número de vocablos conocidos por el estudiante de una forma organizada y veloz.

La eficiencia se basa en el dominio inicial de un vocablo, es decir, en el conocimiento pasivo; el reconocimiento de una palabra en la lengua meta y la conexión con su equivalente en la lengua materna, o bien, con su definición tentativa. En otras palabras, la cantidad total de vocablos reconocibles o repertorio léxico y no la profundidad de conocimiento léxico.

Existen algunos recursos para medir el repertorio léxico. Por ejemplo, Nation (2007) desarrolló un examen basado en el formato de pares asociados para medir tentativamente el número total de vocablos que conoce un alumno y éste ha sido utilizado en estudios posteriores de diferentes investigadores.

Atiende las necesidades específicas de los alumnos con diferentes antecedentes lingüísticos

Ya se han descrito los retos con los que tienen que lidiar los estudiantes de lenguas extremadamente afines o lejanas al español. Por un lado, se busca que un material didáctico sea efectivo al diferenciar falsos cognados (i.e. que utilice traducciones a la L1). Asimismo, se busca cerrar la enorme brecha entre estudiantes cuya L1 posee vocabulario compartido con el español y aquellos alumnos cuya L1 no posee tantos o prácticamente ningún vocablo compartido. En otras palabras, es deseable que el recurso o material didáctico ofrezca la oportunidad de estandarizar la enseñanza de vocabulario, de tal suerte que cualquier alumno pueda integrarse al proceso de aprendizaje del español en oportunidades equitativas, sin importar sus antecedentes lingüísticos.

Da la oportunidad de incluir el vocabulario regional e internacional

Este criterio en particular es aplicable en cualquier material didáctico, pues está relacionado con el diseño e implementación del recurso, más que con su enfoque pedagógico subyacente. Es decir, a pesar de que el software encuentre su fundamento en teorías cognitivas y los libros graduados¹⁶ en teorías psicolingüísticas; ambos pueden ser diseñados con base en un corpus que incorpore vocabulario regional e internacional. Por estas razones no se incluye como criterio de comparación, sino que se abordará en el siguiente capítulo, al discutir específicamente las características deseables de un software de enseñanza de vocabulario.

¹⁶ Ver glosario: VIII y X.

Capacidad para ofrecer continuidad y constancia durante todo el proceso de adquisición

Ya que la constancia está correlacionada con el éxito en el aprendizaje de vocabulario, se pretende que un recurso pueda ser utilizado desde el principio del proceso hasta los estadios más tardíos. Por ejemplo, los libros graduados, adaptados a todos los niveles de dominio, dan dicha posibilidad, pues conforme el alumno progresa puede conservar el hábito de la lectura. Por otra parte, un recurso como las tarjetas educativas depende directamente de la institución o del docente de idiomas en un momento específico del tiempo. Al término de ese periodo el alumno pierde el acceso a dicho recurso y por lo tanto pierde continuidad y constancia.

Eficacia general en la adquisición y consolidación del vocabulario a largo plazo

Como resulta patente en la mayoría de los estudios presentados hasta este punto, cada recurso que los docentes utilizamos con el fin de fomentar el proceso de adquisición de vocabulario puede tener efectos que difieren enormemente de nuestros objetivos de aprendizaje. Algunos métodos serán benéficos para la memorización, pero no para la profundidad de conocimiento; otros serán buenos para la consolidación y expansión del lexicón mental, pero no para un crecimiento consistente y eficiente del número de vocablos; e incluso, algunos recursos dejarán de ser considerados como pertenecientes a la categoría de enseñanza de vocabulario, pues la evidencia muestra que su impacto se da inesperadamente en otra área del proceso de adquisición de lengua.

Por lo tanto, al comparar materiales la intención no será desacreditarlos o legitimarlos, sino observar cuál es su utilidad específica dentro del proceso de enseñanza-adquisición. De tal forma que en la práctica docente puedan ser aprovechados de forma adecuada, dependiendo de los objetivos educativos en cuestión, para obtener una congruen-

cia entre práctica y propósito. Por ejemplo, en caso de buscar el mejoramiento en la comprensión de un texto, no emplearemos el mismo recurso que cuando nuestro objetivo sea la consolidación a largo plazo.

Para fines del presente trabajo, el objetivo de enseñanza del que se parte en la comparación de materiales es la eficacia general en la adquisición y consolidación de vocabulario a largo plazo. Es decir, en última instancia se considerará efectivo un material, si es capaz de lidiar con la mayor parte de los criterios de evaluación previamente mencionados; pues se entiende que de esta forma se atenderá la mayoría de los retos implicados en el proceso de adquisición de vocabulario. Todos los recursos tienen un valor y utilidad por sí mismos, pero siendo éste el criterio de comparación, algunos demostrarán mayor utilidad que otros.

3.3 Materiales y recursos para la adquisición de vocabulario

En el capítulo anterior se describió la naturaleza compleja y multifactorial del proceso de adquisición de lengua. A pesar del reto que esto implica tanto para los alumnos como para diseñadores de currículos, creadores de materiales y docentes; el repertorio de recursos didácticos disponibles actualmente para el aprendizaje sistemático y organizado de vocabulario es limitado. Lahuerta (1996) lo advierte hace dos décadas en términos muy sencillos. “Por lo que se refiere a las prácticas de enseñanza/aprendizaje, el aprendizaje del vocabulario por medio de listas — fórmula hegemónica no hace tanto — parece que no ha encontrado un sustituto.” (Lahuerta y Pujol, 1996, p. 117)

Afortunadamente, tanto en las instituciones educativas como en la investigación académica el repertorio ha crecido, aunque no demasiado. Desde las revisiones del cuerpo de investigaciones que realizan Folse (2004b) y Mohebbi (2013), así como desde la indagación adicional realizada para esta investigación, se puede afirmar que los recursos más comunes en la práctica docente o en la discusión académica internacional son los siguientes: lectura extensiva, instrucción explícita, listas de vocabulario, tarjetas de vocabulario, diccionarios, definiciones instantáneas y software de vocabulario. A continuación, describiremos cada uno de ellos.

Lectura extensiva

La lectura extensiva es un programa en el cual el alumno lee una gran cantidad de textos largos y comprensibles, pero no debe confundirse con la lectura intensiva, la cual se define como la lectura de pocos textos cortos, inicialmente en un nivel más alto de la competencia actual de un alumno, en los cuales se presta mucha atención a los componentes lingüísticos (los ejercicios de comprensión lectora están incluidos en esta categoría).

En el capítulo anterior se ha demostrado que el conocimiento léxico profundo, por su enorme complejidad, no es enseñable ni evaluable. También se mencionó que actualmente existe consenso entre los investigadores del campo de la adquisición de segundas lenguas acerca de que el vocabulario mayormente se adquiere de forma incidental (Mohebbi, 2013, p. 882).

Este tipo de aseveraciones concuerdan con las propuestas de Stephen Krashen (1984) y Van Patten (2014) quienes proponen que el aprendizaje de un idioma depende casi absolutamente de aprendizaje implícito. Debido a que la necesidad fundamental de input es ya patente en el campo, en los últimos años se han empleado diversos recursos de exposición al input, de ellos, la lectura extensiva es quizá la más representativa.

No obstante, existen algunas críticas para la lectura extensiva en términos de eficiencia en el crecimiento del repertorio léxico. Mientras Krashen (2009) propone que la lectura extensiva puede ser un buen método para adquirir vocablos no conocidos por contexto, Folse (2004b) argumenta que la inferencia de significados no conlleva retención en la memoria; además de que el requisito contextual más necesario para la inferencia de vocabulario es un buen vocabulario *per se*. Esto pone a los estudiantes de niveles bajos en particular desventaja, pues incluso las lecturas graduadas de menor nivel requieren del reconocimiento mínimo de 100 a 400 vocablos.

El recurso muestra mayores beneficios en términos del desarrollo del conocimiento léxico profundo. Waring (2009) presenta la lectura extensiva como un recurso crucial, pues la cantidad de ejemplares contextualizados del idioma meta que proveen los profesores y libros de texto convencionales es muy insuficiente para la adquisición. “It is a *fundamental mistake* to consider sustained silent reading as supplemental, or optional. Extensive reading (or listening) is the *only* way in which learners can get access to language at their own com-

fort level, read something they want to read, at the pace they feel comfortable with, which will allow them to meet the language enough times to pick up a *sense* of how the language fits together and to consolidate what they know” (Waring, 2009, 110).

Es difícil considerar los libros graduados como un material innovador, pues se han empleado por décadas, incluso antes del cambio de paradigma krasheniano en los años setenta. Sin embargo, los programas de lectura intensiva, con todos sus lineamientos y fundamentación teórica, sí pueden ser considerados una innovación en la enseñanza. Además, es un recurso que va en aumento por su constante adopción internacional en la comunidad de docentes de lengua.

Los programas de lectura extensiva han demostrado ser valiosos para mejorar la comprensión de input. En un meta-análisis realizado por Nakanishi (2014) sobre la lectura extensiva, el investigador encontró un efecto significativo en una variedad de estudios cuyo objetivo era comparar este recurso con la lectura intensiva o la enseñanza tradicional. Concluye que la lectura extensiva aumenta las habilidades de comprensión lectora y recomienda su inclusión al currículo de cualquier programa de idiomas.

En un meta-análisis subsecuente, Jeon y Day (2016) observaron una serie de variables para determinar cuál de ellas tiene un mayor impacto en el éxito de los programas de lectura extensiva. Dichas variables incluyeron la edad de los participantes, si la lectura era a través de recursos electrónicos o no, si se trataba de estudios de segunda lengua o de lengua extranjera, etc. Concluyeron que el factor más significativo fue la inclusión del programa de lectura extensiva al currículo.

En términos de retención y consolidación del vocabulario, ya se ha establecido que es necesaria la repetición y el número de veces que el alumno es expuesto a un vocablo en contexto. Un programa de lectura extensiva no puede sistematizar la repetición consistente

y fiable de 5000 vocablos en contexto, pues esto depende del contenido de los libros que el alumno escoge con libertad. Por otro lado, la lectura extensiva asegura un mayor número de exposiciones contextualizadas a una gran cantidad de vocablos, mejor que ningún otro recurso hasta ahora empleado en la enseñanza de idiomas. Por esta misma razón se puede afirmar que hay una gran congruencia entre práctica y propósito.

Se sabe que el número de horas disponibles en una institución educativa no es suficiente para la adquisición efectiva de un idioma a un alto nivel de competencia (ver Van Patten, 2016; Brown y Larson-Hall, 2012). Esto revela la necesidad de incluir métodos basados en la exposición consistente y constante a input¹⁷, lo cual tiene un mayor impacto para la consolidación del lexicón mental. En otras palabras, la lectura extensiva tendrá mejores efectos en la consolidación, más que en la retención del vocabulario conocido del alumno.

Existe otra consideración importante: la lectura debe ser continua durante todo el proceso de enseñanza debido a que el número de repeticiones y la variedad de contextos en los que aparece cada vocablo deben ser suficientes. La interrupción o abandono del recurso por meses tendría efectos negativos tanto en la memorización como en la consolidación de los vocablos.

En términos de transferencia al habla espontánea, ya se ha establecido en el capítulo anterior que el uso de una palabra de forma activa requiere primero la consolidación de muchos conocimientos de diversos tipos. De acuerdo con Van Patten (2013) éste es un principio universal de la adquisición de lenguaje, ningún tipo de unidad lingüística puede llegar al habla activa si su *representación mental* es insuficiente. En ese sentido, una pala-

¹⁷ Éste es el requisito prioritario del input según Van Patten, mientras que para Krashen es el interés del alumno en lo que lee o escucha.

bra que ha sido memorizada podría ser utilizada ocasionalmente a modo de prueba y error. Sin embargo, para que realmente se transfiera al habla espontánea es necesario que se consolide en el lexicón mental por medio de exposición al input. Es por eso que la lectura extensiva presenta beneficios en esta área.

En relación con la transferencia del vocabulario al lenguaje escrito por causa de la lectura extensiva, no existen estudios que examinen este fenómeno específico. Sin embargo, sí existen observaciones similares en estudios con diferentes intenciones. En un estudio realizado por Poorsoti y Davatgari Asl (2016) se encontró que los efectos de la lectura extensiva en la escritura consistieron en un aumento del rendimiento general de dicha actividad de producción, así como en su fluidez. Por otra parte, en la revisión de la literatura previa sobre el tema se conjetura que en parte dichos beneficios están dados por el aporte de vocabulario al alumno durante la lectura.

Desde la evidencia con la que se cuenta en este trabajo, los alumnos de distintos antecedentes lingüísticos no verían sus necesidades específicas atendidas por este recurso, por lo menos en el corto plazo. Si bien existe una cantidad de horas de lectura que podría asegurar un aprendizaje exitoso de muchos rasgos del idioma en un grupo heterogéneo de estudiantes, se trataría de miles de horas.

Por último, la lectura extensiva ofrece continuidad a los estudiantes. Esto se debe a que el material del que se parte son los libros graduados. El alumno comienza leyendo novelas de 100 palabras, después 200, y hasta llegar a las 1, 500 o 2000; cantidades ya cercanas a algunos textos auténticos¹⁸ (no adaptados para la enseñanza).

¹⁸ Ver glosario: XII.

Listas o glosas de palabras

A pesar de ser el método de enseñanza más común y familiar para la mayoría de los docentes, conviene aclarar que hay varios tipos de listas de palabras. Un tipo recurre a definiciones, y otro a traducciones. Ambos formatos pueden llegar a estar acompañados de algún o algunos ejemplos, además de imágenes. Debido a que en el primer capítulo se ha establecido que la traducción en pares asociados es el método de presentación más efectivo, en esta sección apelará exclusivamente a las listas en dicho formato.

De acuerdo con Folse (2004b), existe un mito en el campo sobre la supuesta ineficacia de las listas. No obstante, en términos de eficiencia en el crecimiento de vocabulario las listas han demostrado ser excelentes recursos; desde la perspectiva de Folse, incluso mejores que la exposición al input cuando de niveles bajos se trata.

Por otro lado, en términos de profundidad de conocimiento léxico, las listas no pueden proveer la suficiente cantidad de ejemplos para el desarrollo de este tipo de conocimientos vastos y complejos. Este hecho no las descalifica, sólo indica que su intención es la presentación de palabras y por tanto no son un recurso que utilice el aparato natural de adquisición de lengua.

En cuanto a los efectos en la comprensión de input, Ko (2005) y Pakzidian (2012) observan beneficios en la comprensión lectora a través del uso de listas. En el nivel intermedio, Ko recomienda el uso de listas con definición en L2; mientras que Pazidian no encuentra un formato preferente de presentación en niveles bajos.

Respecto a la retención, se sabe que las listas en formato de pares asociados superan al resto de los tipos de listas. Folse (2004b) provee evidencias acerca de cómo la presenta-

ción en contexto¹⁹, de hecho, reduce las posibilidades de retención. Por otra parte, el empleo de las listas sin ejemplos contextualizados ni definiciones asegura tiempos mayores de retención en la memoria. En otras palabras, mientras menor sea la información presentada, mayor es la posibilidad de retención. Esta observación de Folse (2004b) causó una gran sorpresa entre los docentes de lengua y es sumamente relevante para el presente trabajo.

Por otro lado, debe considerarse que al utilizar la definición de retención a largo plazo previamente descrita (más de un año), las listas por sí solas no aseguran el éxito. Se necesita de exposiciones repetidas y sistematizadas, algo que las listas no pueden ofrecer. La consolidación, más prioritaria que la retención, está comprometida por la misma limitante y por la carencia total de exposición al input.

Asimismo, la transferencia a las actividades de producción está limitada debido a la falta de profundidad de conocimiento, tanto explícito como implícito, implicada el uso de listas. Como se trata de un medio de presentación, las listas deben ser complementadas con otros medios que promuevan consolidación y conocimiento léxico profundo.

Aquí se debe observar la congruencia entre práctica y propósito. El empleo de listas no puede fundamentarse en el propósito de adquirir vocabulario a largo plazo, sino en el de presentarlo y fomentar su retención a corto o mediano plazo.

La continuidad que ofrecen las listas es limitada. La consistencia en la selección de vocabulario a enseñar generalmente depende del libro de texto en el que se basa un curso. Al cambiar de nivel, curso, escuela o libro de texto, dicha consistencia se pierde (algo que no sucede con, por ejemplo, los libros graduados).

¹⁹ La presentación de una palabra en contexto consiste en mostrar una oración o un texto que contiene el vocablo que se desea enseñar. En muchas ocasiones dicho vocablo presentará algún tipo de flexión.

Por último, las listas pueden tener un efecto positivo en la normalización de alumnos con distintos antecedentes lingüísticos, porque permiten el aporte de un vocabulario estándar del que los alumnos parten para todas las actividades de un curso. El límite de este efecto está en el hecho de que no se pueden enseñar los millares de palabras necesarios para cerrar la brecha entre alumnos hablantes de lenguas afines y alumnos hablantes de lenguas lingüísticamente lejanas de forma efectiva.

Glosas dentro de un texto o acceso inmediato a definición en textos electrónicos

La presente categoría engloba dos recursos equivalentes. Las glosas son listas de palabras integradas en un texto diseñado para el aprendizaje de un idioma. Permiten que el alumno pueda consultar la traducción o la definición de un vocablo sin interrumpir abruptamente la lectura. El acceso inmediato a una definición en textos electrónicos es la selección (o sombreado) de una palabra y su búsqueda instantánea sin abandonar el programa o aplicación que se está utilizando para leer el texto (i.e. Kindle o iBooks, Adobe Reader, entre otros). Ambos recursos, escritos o electrónicos, son considerados como una consulta instantánea de vocabulario. Las glosas y las definiciones ofrecidas por los dispositivos electrónicos pueden presentar traducciones equivalentes, así como definiciones en la L1 o L2.

Este recurso no aprovecha el aparato natural de adquisición, pues no ofrece oportunidades para la retención, la consolidación ni para el desarrollo del conocimiento léxico profundo. De hecho, está demostrado que las palabras que el alumno consulta exclusivamente para entender un texto son olvidadas casi inmediatamente después de la consulta (Folse, 2004b, p. 80), por lo tanto, este recurso no es efectivo para casi ninguno de los criterios propuestos. Sin embargo, hay excepciones, las cuales convierten a este recurso en uno válido y necesario: el aumento de la comprensión de input, la exposición a ejemplos en contexto y el apoyo a alumnos cuya L1 es lingüística y culturalmente lejana.

La consulta instantánea de vocabulario fomenta la comprensión general de un texto, lo cual potencia su efectividad como recurso de exposición al input. Por otro lado, de acuerdo con Ko (2005), si un alumno recurre a una definición en L2, ello puede proveer información contextual (cierto grado de profundidad) necesaria para comprender el texto. Este último beneficio puede ser explotado de mejor manera en las glosas, pues éstas son personalizables por el autor que diseña el libro en cuestión, mientras que las definiciones electrónicas son fijas (conectadas a un diccionario que no está diseñado para la enseñanza de idiomas). En síntesis, este recurso puede ser considerado como un complemento muy útil o incluso necesario para la lectura; pero no como un recurso para el aprendizaje de vocabulario.

Las glosas atienden ciertas necesidades de alumnos de distintos antecedentes lingüísticos, porque permiten una lectura provechosa a pesar de la falta de vocabulario compartido en la L1. Por último, aunque su uso no representa una gran innovación, sí resulta crítico entender su importantísima función de facilitar la lectura.

Instrucción explícita

La instrucción explícita se refiere a la enseñanza directa de vocabulario por parte del profesor. Incluye la presentación de los vocablos por medio del uso del pizarrón o de una presentación de diapositivas. El maestro puede también recurrir a explicaciones, presentación de ejemplos y/o ejercicios de diversos tipos.

Se considera que este tipo de práctica no utiliza el aparato natural de adquisición de lenguaje, al no dar suficiente input u oportunidades para la profundidad de conocimiento léxico consolidada a largo plazo. En términos de eficiencia en el crecimiento del repertorio léxico, la instrucción explícita posee características negativas. El detenimiento que implica la explicación de un significado en clase, seguido de ejemplos y/o ejercicios implica una

gran cantidad de tiempo. A esto se suma el hecho de que ninguna explicación realmente llega a dejarle claro a un alumno cuál es el uso apropiado de una palabra en términos de polisemia, registro, connotación, sintaxis, discurso, etc. En otras palabras, las explicaciones no pueden ser un sustituto de los miles de horas de input que son necesarias para consolidar el complejo conocimiento léxico profundo. Ello imposibilita, por cuestiones de tiempo, la enseñanza sistemática de 3000 a 5000 vocablos.

En cuanto al mejoramiento en la comprensión de input, la enseñanza explícita puede ser apropiada para textos guiados; pues se puede dar información precisa para la interpretación del texto en cuestión. Para lectura extensiva, la enseñanza explícita podría ser útil como una sección especial dedicada a las dudas de vocabulario que cada alumno llegue a tener, según el libro que haya escogido y se encuentre leyendo. En esta modalidad, el profesor puede ayudar a los alumnos a aprovechar mejor la lectura al explicar rasgos clave de la selección léxica del autor y de por qué es apropiada para la historia según el contexto.

Respecto a la retención, la instrucción explícita está condicionada por la imposibilidad que representa la revisión reiterada de miles de vocablos en clase. La consolidación del léxico mental está comprometida por la misma razón, aunque a ello se suma la descontextualización común de los vocablos en el formato de instrucción explícita.

En cuanto a la transferencia al habla, en este formato no se da la suficiente información para incorporar el vocabulario en todos sus usos al discurso del alumno, pero sí es posible que cuando el alumno recurra a actividades escritas tenga el suficiente tiempo de procesamiento para escoger vocabulario conocido. En otras palabras, el principal obstáculo para la transferencia a las actividades de producción de este formato de enseñanza es la falta de exposición, reiteración y revisión de los vocablos en una variedad de contextos comu-

nicativos. Por esta misma razón, esta práctica no se puede fundamentar en el propósito de adquisición de vocabulario a largo plazo.

En términos de innovación, la instrucción explícita no difiere mucho del uso de listas, en tanto que ambos son recursos utilizados comúnmente, en ocasiones de forma simultánea. Finalmente, este recurso no ofrece grandes posibilidades de continuidad básicamente por las mismas razones expuestas la sección de listas de palabras.

Diccionarios

Un diccionario es un medio de consulta y es comúnmente empleado en la enseñanza de vocabulario. Los hay de tres tipos: monolingüe, bilingüe y semi-bilingüe. Un diccionario monolingüe es aquel que define cada palabra en la L2; uno bilingüe presenta una traducción a la L1; mientras que uno semi-bilingüe presenta tanto la traducción como la definición en la L2. De acuerdo con Folse (2004b) varios estudios han demostrado la superioridad del diccionario semi-bilingüe con respecto de los otros dos tipos. Por su parte, Zarei y Naseri (2008) realizaron observaciones más detalladas en términos de qué tipo de diccionario tendría los mejores efectos para las actividades de producción y comprensión según el nivel de dominio de los estudiantes. Los resultados indicaron que, en los niveles básico e intermedio, tanto para las actividades de producción como para las actividades de comprensión el mejor diccionario fue el semi-bilingüe. En el nivel avanzado el diccionario bilingüe demostró superioridad en habilidades de comprensión y producción.

Un diccionario puede ser empleado para una diversidad de tareas, y en cada una de ellas tendrá diferentes efectos en el alumno. Sin embargo, aquí se considera como medio de consulta; su propósito original. Partiendo de este hecho, podemos afirmar que no utiliza el aparato natural de adquisición de lengua y que no es un buen recurso para un crecimiento significativo del repertorio léxico, especialmente si se utiliza durante la lectura.

En términos de profundidad, el diccionario puede proveer de algunos ejemplos contextualizados para diferentes connotaciones de cada vocablo. Es decir, no es un recurso totalmente carente de profundidad. Sin embargo, ya se ha establecido que el desarrollo del conocimiento léxico profundo depende de una exposición masiva a input y por ello el beneficio tiene límites muy claros.

Con respecto al mejoramiento de la comprensión de input, se puede afirmar que el diccionario podría ayudar al alumno de manera similar a las glosas o al acceso inmediato a definición electrónica, pero dado que representaría una interrupción en la lectura fluida, el aprovechamiento del input podría estar comprometido.

En lo que se refiere a la retención y consolidación, los diccionarios no presentan ningún beneficio. Carecen tanto de la posibilidad de sistematizar el aprendizaje en términos de repetición, como de la posibilidad de proveer suficientes ejemplares para la consolidación del conocimiento léxico.

En las observaciones de Folse (2004b) así como de Zarei y Naseri (2008) se pueden encontrar evidencias de transferencia de los vocablos aprendidos a las actividades de producción; empero, se debe contrastar esto con otros resultados. El uso de un vocablo consultado recientemente no garantiza la adquisición de aspectos como sus múltiples significados y connotaciones o usos morfosintáctica y culturalmente apropiados. Por esta razón, la transferencia a las actividades de producción se considera parcial y temporal.

Los diccionarios sí atienden las necesidades de los alumnos con diversos antecedentes lingüísticos, pero dicho beneficio es limitado al número de consultas y al bajo índice de retención en la memoria. Estas mismas limitantes cancelan la oportunidad para ser un recurso que ofrezca continuidad y consistencia durante todo el proceso de aprendizaje.

Tarjetas educativas (*Flashcards*)

Las tarjetas educativas o *flashcards* son tarjetones de papel o cartón, las cuales contienen un vocablo en la L2 por uno de sus lados y su equivalente en L1 al reverso. Suele utilizarse como un recurso de presentación y de repetición sistemática, aunque esta segunda se da a corto plazo.

Las tarjetas educativas suelen ser un medio eficiente para el crecimiento del repertorio léxico, sobre todo en el formato de pares asociados (Nakata, 2010, p. 3), aunque debe considerarse que se trata de vocabulario pasivo. Su principal obstáculo es la superficialidad con la que se presentan y practican los vocablos. Por estas razones se considera que este recurso no aprovecha el aparato natural de adquisición de lenguaje.

Por sí solas, pueden funcionar para presentar vocabulario en textos guiados. Sin embargo, no son un medio lo suficientemente eficiente para presentar un gran número de palabras, ni para ayudar al alumno a entender una variedad de textos. Pueden ser útiles para la retención de vocablos a corto plazo, no obstante, no son un recurso sustentable para la presentación y revisión de miles de vocablos por criterio de practicidad y tiempo.

En otras palabras, hay un problema en el área de congruencia entre práctica y propósito. El propósito real de las tarjetas educativas sería la presentación y memorización de vocabulario a corto y mediano plazo (dando por hecho que la base sea el formato de pares asociados). El criterio de continuidad se ve comprometido por esta condición y también porque el uso de tarjetas educativas depende en gran medida de la disponibilidad del profesor y el currículo de la escuela. Un cambio de docente o de institución afecta o incluso cancela el uso de tarjetas educativas.

En cuanto a la consolidación, la superficialidad del formato imposibilita que el alumno pueda llegar a interiorizar cualquier tipo de información, más allá del significado

equivalente; por lo que se deja de lado el desarrollo del conocimiento léxico profundo. La falta de consolidación, a su vez, imposibilita la transferencia efectiva de lo aprendido a las actividades de producción oral y escrita.

Las tarjetas educativas solo pueden ser utilizadas en contextos de enseñanza de español como lengua extranjera, donde todo el alumnado comparte la misma L1; pues una tarjeta solo tiene dos lados. Por lo tanto, no atiende las necesidades de alumnos de diversos antecedentes lingüísticos.

Por último, se debe prestar atención a cómo las tarjetas educativas son un excelente material para dar clases, desde una perspectiva personal, el presente autor puede afirmar que los efectos son visibles muy rápidamente. Sin embargo, esto sólo facilita el trabajo docente a corto plazo, no la formación completa de un estudiante de lenguas que puede durar varios años. Por esta razón, y por el hecho de que no pueden ser utilizadas en el contexto de enseñanza de español como segunda lengua, se considera que las tarjetas educativas aportan poca innovación.

Software en formato de pares asociados

Un *software* en el formato de pares asociados es un programa computacional generalmente disponible en un sitio web y/o en una aplicación móvil. En él se presentan palabras en la lengua meta y su equivalente en la lengua materna. Posteriormente, se practican las palabras conocidas; ya sea pidiendo su equivalente en la L1 o requiriendo del alumno otro tipo de información como ortografía, flexiones, reconocimiento oral, etc. La mayoría de los softwares están programados para sistematizar la revisión de las palabras ya aprendidas, e incluso, monitorear la habilidad personal del aprendiente para memorizar cada uno de los vocablos. El estudiante tiene acceso a gráficas y porcentajes donde puede revisar sus pro-

gresos personales. Algunos *softwares* ofrecen la opción de que el maestro pueda observar el progreso de todos sus alumnos.

El enfoque pedagógico subyacente de este método es la psicología cognitiva, en particular la teoría de la memoria. El *software* provee oportunidades para una memorización masiva de vocabulario pasivo, es decir, no aprovecha el aparato natural de adquisición de lenguaje *per se*, pero ayuda a aprovecharlo de forma indirecta. En términos de eficiencia en el crecimiento del repertorio léxico, el *software* se presenta como el recurso más destacado por dos razones. En primer lugar, la presentación de miles de palabras es sistemática y organizada; estudiar 10 nuevos vocablos al día en unos cuantos minutos da la posibilidad al alumno de conocer alrededor de 3,000 palabras en un año. Más allá de la presentación de los vocablos, el software logra sistematizar las repeticiones y revisiones de cada uno de los 3000 vocablos.

Existen softwares que cuentan con dos tipos de revisión, una detallada y una superficial. En la detallada se preguntan diversos tipos de información sobre una misma palabra, mientras que en el superficial se pregunta sólo la equivalencia entre el vocablo de la lengua meta y el de la lengua materna. Aunque ambos tipos de revisión requieren relativamente poco tiempo, el método superficial suele ser llamado “modo rápido”, pues permite revisar hasta 100 vocablos en unos cinco minutos. Al combinar ambos métodos en una sesión el alumno tiene la posibilidad de aprender 10 vocablos nuevos y revisar cientos de vocablos conocidos en sesiones de 15 a 20 minutos. Es por todas estas razones que el software en formato de pares asociados es el recurso más eficiente para la presentación y retención de miles de vocablos.

El crecimiento eficiente del vocabulario pasivo que aporta el software permite que el alumno logre entender una variedad de textos en un tiempo muy corto. El mejoramiento

en la comprensión de input es inevitable. Vale la pena recordar que de acuerdo con Folse (2004b) el vocabulario es el principal predictor de comprensión lectora, así como la pista contextual más importante en la lectura.

Por último, el software aporta personalización. Cada alumno puede controlar los "cursos" o niveles (usualmente de unos 100 vocablos) que desee repasar, así como el ritmo de su avance. Esto resulta apropiado dado que cada alumno tiene antecedentes educativos distintos (i.e. proviene de otra institución educativa, estudió por su cuenta, aprendió de forma naturalista, etc.). No sólo esto, el vocabulario en L2 puede ser traducido a cualquier L1 conservando el mismo orden en la presentación de las palabras, por lo que se cubren las necesidades de alumnos de distintos antecedentes lingüísticos.

En términos de continuidad, el *software* posee la ventaja de ser un recurso en línea por lo que no depende de la institución educativa ni del maestro, sino de una suscripción individual. En consecuencia, incluso si el alumno cambia de profesor o de escuela puede continuar estudiando vocabulario sin perder ritmo o estructura.

Por otro lado, los límites del *software* radican muy claramente en la superficialidad de la información que se presenta. Esto se puede matizar al ofrecer ejemplos concretos del uso de cada vocablo como parte del funcionamiento del *software*, sin embargo, dicha solución no puede sustituir el número y variedad de ejemplares en contexto que la mente necesita para consolidar una palabra.

Por esta razón, aunque hay evidencia de transferencia al habla fluida en el corto plazo (Nakata, 2010, p. 3), no se puede hablar de adquisición. En la producción escrita es más probable que se dé una transferencia, por la mayor disponibilidad de tiempos de procesamiento, pero con la misma limitante: sin una exposición rica al input el alumno no ha consolidado cada uno de los componentes del conocimiento léxico profundo, y aunque puede

utilizar la palabra, no lo hace de forma natural ni pragmática y socioculturalmente apropiada.

Se considera que el software es innovador porque aporta un tipo de eficiencia y continuidad hasta ahora inexistentes y ofrece una solución para la brecha entre alumnos de distintos antecedentes lingüísticos. Debe también tenerse en cuenta que, a pesar de no utilizar el aparato natural de adquisición de lengua, se complementa bien con los métodos que sí lo hacen, como la lectura extensiva, al aumentar enormemente el vocabulario pasivo.

A continuación, se ofrece una tabla que resume el impacto de cada uno de los recursos revisados en el proceso de adquisición de lengua. Se pretende que el lector tenga una visión general de cuál es el valor real de cada uno, así como de sus alcances a largo plazo.

Se asignan de una a tres palomas (✓) dependiendo del grado en el que el material o recurso es satisfactorio en la categoría en cuestión, mientras que se asigna un tache (×) cuando éste es completamente insatisfactorio. El puntaje es cualitativo y depende directamente de la discusión de la sección anterior. Mientras existe cierto factor de subjetividad, la intención principal no es establecer un puntaje *per se*, sino resumir la evaluación cualitativa en un formato conciso y comprensible que permita apreciar la eficacia general de cada material.

Tabla 4

Impacto y alcances de cada recurso en el proceso de adquisición de léxico.

	Lectura extensiva	Listas de palabras	Glosas o acceso inmediato a definición	Diccionarios	Instrucción explícita	Tarjetas Educativas	Software
Profundidad de conocimiento léxico	✓✓✓	×	×	×	×	×	×
Transferencia a habla espontánea.	✓✓✓	×	×	×	×	×	✓
Transferencia a producción escrita.	✓✓✓	×	×	×	×	×	✓
Innovación	✓✓✓	×	×	×	×	×	✓✓✓
Retención en la memoria	×	✓✓	×	×	✓✓	✓✓	✓✓✓
Consolidación en la memoria a largo plazo	✓✓✓	×	×	×	×	×	×
Aprovecha el mecanismo natural de adquisición de lengua	✓✓✓	×	×	×	×	×	×
Congruencia práctica-propósito	✓✓	✓	×	×	×	✓	✓
Mejora en comprensión de input	✓✓✓	✓	✓	✓	×	✓	✓✓✓
Eficiencia en el crecimiento del repertorio léxico	×	×	×	×	×	✓	✓✓✓
Atiende necesidades de alumnos de distintos antecedentes lingüísticos	×	×	✓	✓	×	×	✓✓✓
Continuidad y constancia	✓✓✓	×	✓	✓✓✓	×	×	✓✓✓
Puntaje	26	2	2	5	2	5	21
Eficacia en la adquisición y consolidación de un gran vocabulario a largo plazo.	Muy eficaz	Poco eficaz	Poco eficaz	Poco eficaz	Poco eficaz	Poco eficaz	Muy eficaz

CAPÍTULO 4: IMPLICACIONES DIDÁCTICAS PARA EL EMPLEO DE SOFTWARE EN LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO

A través del análisis anterior se ha establecido que el software de vocabulario es un recurso sumamente eficaz, por una variedad de razones. Por otro lado, una importante discusión es si la superficialidad en la información que presenta el software es lo suficientemente considerable como para llegar a ser un factor negativo. Para ello, hay que observar algunas evidencias empíricas actuales.

4.1 Evidencias empíricas sobre la utilización de software en contextos institucionales

Dizon (2016) examinó los efectos en el empleo de *Quizlet*, un popular software de vocabulario, en grupos universitarios japoneses de inglés como lengua extranjera y encontró ganancias estadísticamente significativas en el repertorio léxico. Jakson (2015) mostró resultados similares en un estudio de estudiantes emiratíes de inglés como segunda lengua. Ambos estudios dan cuenta del aumento acelerado de vocabulario. En efecto, Folse (2004b) afirma que existe evidencia de que para que haya una memorización futura de un vocablo es mejor presentarlo por primera vez totalmente fuera de contexto. En otras palabras, la falta de contexto no es un factor negativo, sino que funge como un recurso para la retención en la memoria.

Por otro lado, en los estudios previamente mencionados, la única variable observada es la eficiencia con respecto a cursos tradicionales, es decir, se debe recurrir a otro tipo de estudio que ofrezca una idea de cuánta eficiencia aporta el software de vocabulario con respecto a otros materiales en contextos reales, o de qué tantos beneficios aporta, más allá de los criterios establecidos en el presente trabajo.

Durante la presente investigación se encontró un estudio de esta naturaleza. McLean, Hogg y Rush (2013) realizaron un análisis comparativo entre la lectura extensiva

y el software de vocabulario en términos de eficiencia en el aumento de vocabulario. Se trata de un estudio longitudinal con duración de un año, en el cual participaron 182 estudiantes japoneses universitarios. Los investigadores analizaron tres diferentes grupos durante este periodo. El primero dedicó una hora de lectura extensiva a la semana, leyendo libros graduados durante el tiempo de clase. El segundo grupo recurrió al uso de software de vocabulario, invirtiendo una hora de estudio a la semana. El grupo control recurrió tanto a lectura extensiva como al uso de software de vocabulario, utilizando una hora para cada actividad. La evaluación se realizó con un examen en formato de pares asociados.

Al final del estudio, el grupo que sólo utilizó software demostró un crecimiento promedio de 1107 palabras, mientras que el grupo de lectura extensiva tuvo un crecimiento promedio de 75 palabras. Por otro lado, el grupo de control, de software más lectura extensiva, demostró un crecimiento promedio de 1147 palabras. Los resultados son relativos por la naturaleza multifactorial del estudio y una serie de limitaciones en la medición, los cuales son explicados a fondo por los investigadores en su fuente original. Por ejemplo, una hora de lectura no puede ser considerada como lectura extensiva, ya que ésta por definición implica grandes cantidades de material comprensible en el menor tiempo posible. Sin embargo, incluso desde un análisis precavido y medurado, la diferencia resulta muy significativa. Esto sugiere que la eficiencia que provee el uso de *software* en el aumento de vocabulario no es modesta, sino muy considerable. Aunque siempre con la condición de superficialidad, la cual implica una coordinación imperativa entre horas de estudio a través de *software* y horas de lectura extensiva.

Existe evidencia sobre el impacto del *software* en otras áreas del proceso de estudio, por ejemplo, Averianova (2015) diseñó un análisis donde a pesar de que el alumnado utilizó software de vocabulario, la variable observada no fue la eficiencia en el aprendizaje de

vocabulario, sino resultados en un examen TOIEC de certificación de la lengua inglesa. Es decir, más allá de observar el aumento de vocabulario conocido; la investigadora se interesó en los efectos que estos vocablos memorizados (no necesariamente consolidados) pueden tener en tareas comunicativas. Para ello analizó a cinco generaciones de alumnos universitarios, quienes tomaron un mismo curso de inglés como lengua extranjera. Las generaciones que tomaron dicho curso cuando el uso de software de vocabulario era obligatorio y pertenecía al currículo tuvieron mejores resultados en el examen TOIEC, obteniendo de 7 a 15 aciertos más (6.3 a 13.6% mejor calificación) en comparación con los alumnos de otras generaciones. Esto sugiere que un buen vocabulario pasivo podría dar ciertas ventajas a los alumnos en diferentes tipos de tareas y actividades en la lengua meta.

Por último, la aplicación del software en contextos reales parece ser bien recibida por los estudiantes. De hecho, tanto Averianova (2015), como Dizon (2016) y Jackson (2015) documentan un incremento en la motivación y satisfacción durante el estudio de vocabulario a través de software.

De esta sección podemos concluir que al emplear el software en contextos reales la superficialidad de la información es en realidad una herramienta de eficiencia, que los resultados positivos implicados podrían ser muy considerables y que el vocabulario pasivo obtenido podría tener ventajas en varios tipos de tareas comunicativas complejas. Asimismo, la experiencia de los investigadores señala un aumento en la motivación en los estudiantes.

4.2 Condiciones para la efectividad en el empleo de un software de enseñanza de vocabulario

Existen diversos factores que pueden aumentar o disminuir el impacto del empleo del software en el aprendizaje de vocabulario. El primero es la coordinación de este recurso

con otros, de hecho, en el análisis del capítulo anterior resulta evidente el hecho de que cada recurso o material de enseñanza tiene un rol importante en la adquisición de léxico. Así como la lectura extensiva resulta poco eficiente en el crecimiento del repertorio léxico, sobre todo, en niveles bajos, de muy poco servirá memorizar miles de vocablos a través de software, si nunca hay una exposición masiva a input que aporte profundidad de conocimiento, reiteración en contexto y como consecuencia consolidación a largo plazo.

Más allá de la coordinación de materiales, se debe tener en cuenta que no todos los softwares ofrecen los mismos beneficios. Algunos de ellos solo permiten la presentación y evaluación de la palabra en la L1 y en la L2, tal es el caso de *Quizlet*, *Memrise* y *Supermemo*.

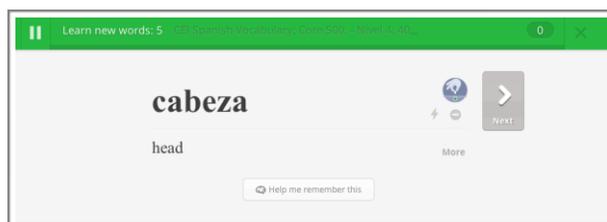


Figura 1: Presentación de palabra en software *Memrise*.

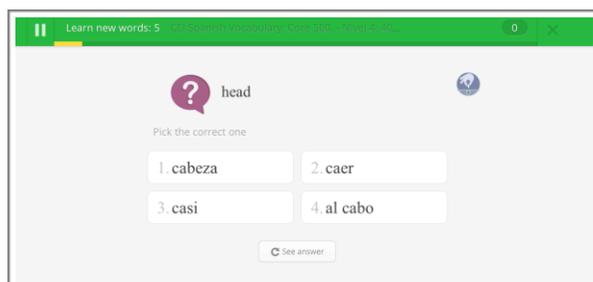


Figura 2: Evaluación de reconocimiento de significado en software *Memrise*.



Figura 3: Evaluación de producción escrita en software *Memrise*.

Otros softwares, por ejemplo *iKnow*, ofrecen una o dos oraciones de ejemplo a través de las cuales se evalúa la comprensión oral del vocablo en cuestión, así como la habilidad para escribir correctamente con o sin fenómenos de flexión.



Figura 4: Presentación de palabra en software *iKnow*.

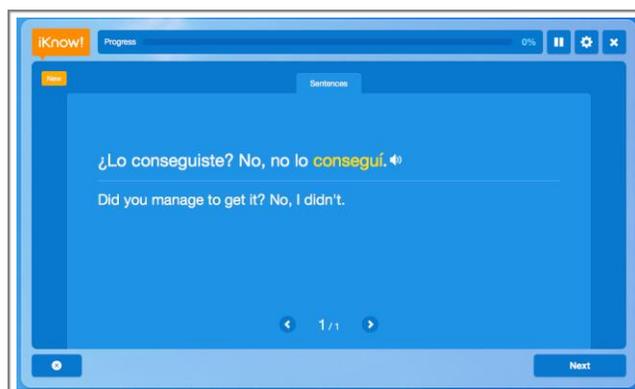


Figura 5: Software *iKnow* muestra una o dos oraciones de ejemplo al presentar cada palabra.



Figura 6: Software *iKnow* utiliza sus ejemplos para evaluar producción escrita. En este caso pide la palabra conjugada *conseguí* y no *conseguir* como le fue presentada al alumno, es decir, evalúa aspectos morfosintácticos además de ortográficos.

Nakata (2010) delimita una serie de características en el funcionamiento de un software para que éste fuera provechoso. Para la creación de los cursos, el software debería ofrecer la posibilidad de que cualquier usuario pueda crear sus propios cursos, más allá de los cursos oficiales que provea dicho software. Esto le da el poder a una institución de adaptar su contenido de enseñanza.

Asimismo, se recomienda escoger un software que tenga la posibilidad de enseñar cualquier idioma desde cualquier lengua meta, para lo cual debe permitir usar caracteres

especiales como acentos, diéresis, guiones, así como alfabetos múltiples (hebreo, tailandés, chino, etc.). Ya que algunas palabras como "embargo" son comunes por su utilización en una unidad fraseológica como "sin embargo", Nakata recomienda que un software permita presentar unidades pluriverbales.



Figura 7: Resultado correcto al evaluar palabra *sin embargo* en software *iKnow*.

Por último, una característica deseable para la creación de cursos, según el autor, es la inclusión de imágenes y audio para la evaluación del vocablo a través de estos recursos.

En cuanto al acto de aprendizaje, Nakata asegura que un software debe tener tanto un modo de presentación de vocablos como un modo de evaluación; proveer varios tipos de ejercicios (no solo correlación de vocablo en L2 con vocablo en L1), además de poseer un calendario electrónico programado para que el alumno sepa cuándo estudiar y obtener resultados óptimos en la retención de vocablos. Tanto desde el análisis de Nakata (2010) como desde la presente investigación se propone al software llamado *iknow* como un ejemplo que cumple con estas características.

Otra condición para la implementación efectiva de un software es la calidad de sus listas. Generalmente se recurre al criterio de frecuencia de uso para la organización de los miles de unidades necesarias para dominar un idioma, así, el vocablo número uno estudiado

es el más frecuente del idioma y el número cinco mil es el menos común de la lista. Este criterio tiene un beneficio claro, se apega a las probabilidades reales de que los alumnos se topen con tal o cual expresión. Sin embargo, este orden no suele coincidir con los vocablos utilizados en los libros de texto, en las lecturas graduadas ni en las clases de idiomas en general. Por lo tanto, resultaría óptimo que en la creación de las listas el criterio de frecuencia fuera matizado por otros factores como el vocabulario común en clase o vocabulario previamente existente en el currículo de una institución.

La calidad de las listas también depende de su apego a las necesidades del alumnado en cuestión, por ejemplo, los alumnos que estudian español como segunda lengua, es decir, en un país de habla hispana, se verían beneficiados de tener una lista basada en los géneros discursivos relevantes para su contexto: servicios, tránsito, turismo, entre otros.

Además, las listas deben contar con vocabulario local e internacional, como se discute en el *Principio 8* del segundo capítulo. Esto con el fin de incluir a los alumnos en la sociedad meta de forma efectiva, así como de matizar una dificultad especial que representa el aprendizaje de español con respecto a otras lenguas al estar en contacto con sus productos culturales. Un último rasgo del que depende la calidad de las listas es si el corpus que se utiliza para crearlas está actualizado, pues el idioma evoluciona constantemente y se necesita de este tipo de adaptación cada determinado número de años. Algunos softwares comerciales poseen cursos de español con listas prediseñadas, sin embargo, toda la discusión anterior implica una necesidad de adaptarlas al contexto de aprendizaje, por lo que se recomienda que la institución de enseñanza edite las listas o genere las suyas propias.

Quizá el factor más importante es la inclusión del recurso al currículo, como hemos visto en Averianova (2015), citado en la sección anterior. De otra forma, se corre el riesgo de que los estudiantes no utilicen el recurso. Además, esta inclusión permite que se man-

tenga una congruencia entre el contenido del software y el currículo, incluso conforme haya cambios en el segundo.

En suma, la efectividad de un software depende de una coordinación exitosa con otros recursos y materiales; de las características de su funcionamiento al crear cursos, presentar y evaluar las palabras; de la calidad de las listas de vocablos que sirven de base para los cursos así como de su inclusión al currículo.

4.3 Viabilidad logística y económica

Más allá de la efectividad didáctica que ofrece el software para la enseñanza de vocabulario, es necesario examinar implicaciones más prácticas e inmediatas de su aplicación en contextos institucionales. Esto se debe a que ciertos problemas en los aspectos logísticos y económicos de la utilización del software pueden imposibilitar su adopción por parte de las instituciones educativas.

Con el fin de evaluar dicha viabilidad y determinar si la adopción del software es factible se proponen las siguientes categorías: precio, equipo, vigencia, capacitación y grado de inclusión social.

El precio del software de vocabulario depende de la compañía en cuestión, pues importante tener en mente que no todas ofrecen los mismos servicios. Debe entonces observarse si el software incluye ejemplos y ejercicios o si sólo utiliza equivalencias L1-L2 y verificar si ofrece una suscripción para maestros que dé herramientas para monitorear el rendimiento de cada estudiante. En la Tabla 5 se presenta una comparación de precios para cuatro populares compañías de software de vocabulario:

Tabla 5

Comparación de precios y servicios de cuatro compañías de software.

Compañía	Precio para institución educativa	Precio por estudiante	Ofrece monitoreo de alumnos	Ofrece ejemplos y ejercicios
<i>iKnow</i>	\$ 4,600 pesos	\$ 110 pesos	Sí. El monitoreo es exhaustivo y detallado	Sí
<i>Quizlet</i>	\$ 669 pesos (por maestro)	Gratis	Sí. El monitoreo es detallado	No
<i>Memrise</i>	Gratis	Gratis	Sí. Aunque el monitoreo es general	No
<i>Supermemo</i>	\$ 9,000 pesos (para el rango de 1 a 500 estudiantes)	Gratis	Sí. El monitoreo es detallado	Solo en sus cursos oficiales, no en cursos creados por la institución educativa en cuestión

Como se puede apreciar, el mejor servicio en términos pedagógicos sería el de la compañía *iKnow*, sin embargo, es a la vez el más caro. Por otro lado, *Memrise* es la opción más económica, sin embargo, no permite un monitoreo significativo del rendimiento de los alumnos y no ofrece ejemplos ni ejercicios que refuercen el aprendizaje del vocabulario.

La segunda consideración sobre la viabilidad del software es qué tipo de equipo se requiere para su utilización, puesto que el requerimiento de computadoras conlleva precios altos para la institución y para los estudiantes; además de retos de logística en la planeación de horarios en los que los equipos de la universidad pueden estar disponibles para el uso de cada grupo de estudiantes. Afortunadamente, todos los softwares de enseñanza de vocabulario cuentan con versiones móviles, es decir, para un celular inteligente o una tableta. De acuerdo con el INEGI alrededor de 64.7 millones de personas poseen un teléfono inteligen-

te, esto implica que más de la mitad de la población del país sin importar la edad o condición social poseen este tipo de dispositivo; y de éstas, el 92% tiene acceso a internet por dicho medio (INEGI, 2018). El teléfono inteligente representa una revolución en el uso personal de computadoras, de hecho, ha ocasionado que el número de hogares con computadoras convencionales haya disminuido. Dada la democratización del teléfono celular y su popularidad incluso en sectores económicos vulnerables de la población, la inclusión de softwares educativos en versiones móviles no constituye un problema logístico significativo y en los próximos años se prevé un aumento aún mayor en el número de personas con acceso a este tipo de dispositivos. Por otro lado, cabe mencionar que, para el monitoreo de los alumnos, es necesario que el docente cuente con acceso a una computadora convencional donde pueda utilizar la versión completa de los softwares.

En términos de vigencia, la preocupación principal es que en poco tiempo el software llegue a ser obsoleto. Sin embargo, la actualización del software es una práctica común de todas las compañías que ofrecen estos servicios. El riesgo de obsolescencia es mayor en las listas de vocabulario que se utilizan y no en el funcionamiento del software. Si la institución educativa diseñó sus propias listas, debe actualizarlas conforme tenga acceso a corpus nuevos y más precisos, mientras que, si las listas son proveídas por el propio software, entonces se corre el riesgo de que la compañía nunca actualice las listas y en un lapso de diez años éstas lleguen a presentar imprecisiones.

La capacitación docente necesaria para implementar el software en la enseñanza no es muy demandante, pues todos los softwares están diseñados para ser fáciles de utilizar. Sin embargo, sí es necesario diseñar un curso, por más corto que sea, para capacitar a los profesores, sobre todo cuando se planea utilizar la opción de monitorear el rendimiento de los alumnos por medio del software mismo. Esto puede ser un reto logístico para la

institución, pero una alternativa es realizar un video instruccional que esté disponible para cada docente, lo cual facilitaría el proceso.

El uso de tecnologías implica cierta exclusión social, en particular, separa la viabilidad del software en grupos generacionales, donde los alumnos de generaciones recientes no necesitan ningún tipo de capacitación para utilizar el software, mientras que los alumnos de generaciones anteriores quizá tengan una actitud de aversión por este tipo de recurso dada su aparente dificultad. El nivel de inclusión o exclusión social dependerá de las características demográficas de la institución educativa, de tal forma que, si el grueso de la población de estudiantes es de generaciones recientes, el grado de viabilidad de la implementación de software es alto. Mientras que una institución que lidere con personas de mayor edad, tendría que analizar si cuenta con los recursos económicos y la disponibilidad logística para ofrecer capacitación a sus alumnos o si éstos cuentan con una actitud de aceptación o rechazo a las nuevas tecnologías.

En conclusión, de acuerdo con los criterios propuestos, los obstáculos más grandes en la implementación de un software de este tipo en una institución como lo puede ser la Universidad Nacional Autónoma de México son la inversión económica, así como la generación y actualización de listas (si se opta por generar las listas). Sin embargo, en el resto de los ámbitos el grado de viabilidad es bastante alto. No se necesita equipo especializado más allá del teléfono inteligente de los alumnos, el cual resulta ser un recurso muy democratizado, la capacitación del personal docente no es demandante y la exclusión social se limita a un factor de edad (no muy relevante en el contexto universitario) y no a la condición socio-económica de los alumnos.

CONCLUSIONES

Como se pudo observar en este trabajo, antes de realizar una evaluación de materiales didácticos para el aprendizaje de vocabulario es necesario esclarecer qué se entiende por vocabulario, pues cada una de las vertientes lingüísticas actualmente disponibles posee una noción distinta del término y, por lo tanto, destaca diferentes características del léxico, las cuales en última instancia determinan rasgos didácticos en la actividad docente. En el caso de la presente investigación se propuso que, por un lado, el vocabulario de un idioma puede ser entendido como un producto humano cuantificable, y por otro, como un proceso mental.

A través de las herramientas que ofrece la lingüística de corpus, se concluye que el léxico de un idioma es demasiado vasto y complejo para enseñarse de forma explícita o sistemática. Vasto, porque solo considerando las unidades denominadas *vocablos*, se estima que un vocabulario deseable para el campo consistiría de 5,000 unidades, mientras que la inclusión de *formas*, acepciones y unidades fraseológicas conllevaría más de 100,000 unidades. Además de que es complejo, porque ni siquiera existe una propuesta estandarizada para definir y cuantificar los diferentes tipos de unidades fraseológicas en español. Considerando que como docentes, más allá de conceptos como las locuciones, colocaciones y oraciones fraseológicas, se deben considerar las nociones y funciones del enfoque comunicativo, entonces es fácil apreciar que existen varias capas de dificultad a la hora de esclarecer qué es una unidad léxica en el contexto ELE.

Al haber utilizado el enfoque psicolingüístico en la definición de vocabulario, se expone la naturaleza multifactorial de su adquisición y se llega a entender que el proceso de aprendizaje es personal, sumamente subconsciente y comprometido por una serie de sutilezas; lo cual está muy alejado de una concepción meramente mnemotécnica; aunque dicha

noción no se desestima, sino que se considera útil dentro de una parte del proceso de adquisición.

Más allá de las implicaciones de cada uno de estos dos enfoques, cabe destacar que los elementos centrales de la investigación, tales como eficiencia y profundidad de conocimiento léxico, dependen directamente de estas formas de definir el vocabulario. Es decir, la evaluación presentada aquí, no podría pretender ser absoluta. Al emplear otras teorías lingüísticas o de enseñanza para definir el concepto de vocabulario se pueden proponer otros tipos de evaluación válidos y complementarios.

Por ejemplo, se podría retomar el enfoque nocio-funcional cuyas unidades léxicas pretenden tener una naturaleza más pragmática y funcional para un contexto comunicativo específico, lo cual sería un buen complemento al criterio de frecuencia de uso propuesto para la presente investigación. O bien, podrían utilizarse nociones sociológicas de la lengua para determinar qué materiales permiten presentar al alumno una imagen realista de la sociedad de la lengua meta o para curar las listas de palabras con el fin de presentar un vocabulario socialmente acertado de acuerdo con el nivel de competencia del alumno.

De hecho, una consideración importante es que resultaría muy complicado partir de una sola noción de vocabulario; siendo éste un fenómeno morfofonológico, discursivo, estadístico, mental, social y antropológico; que además presenta una diversidad dialectal de usos y evoluciona a través del tiempo.

De la discusión de esta primera parte del análisis, un profesor de idiomas puede rescatar que no conviene presuponer que todos los docentes comparten una noción idéntica del léxico; más bien, toda definición del término es una construcción teórica y la labor docente debe apearse a alguna noción concreta de este tipo. De acuerdo con lo anterior habría que considerar si en una institución educativa es pertinente homologar dicha concepción teórica

o permitir que cada profesor parta de una distinta. Con base en lo expuesto en el presente trabajo, se considera que la homologación es más recomendable, pues el enfoque didáctico de la enseñanza de léxico no solo se concreta en el aula; sino que requiere de una congruencia pedagógica entre el punto de partida del currículo, los materiales didácticos de la institución, el tipo de enseñanza dentro del salón y la concepción sobre qué se evalúa y en qué consiste evaluar.

Es por este mismo espíritu de congruencia que antes de realizar la evaluación de materiales, e incluso, antes de establecer los criterios de evaluación se proponen ciertos principios básicos de adquisición de léxico, para partir de un paradigma concreto que permita fundamentar en qué consiste la adquisición de vocabulario y cómo ocurre dicho proceso; de lo cual teóricamente se puede derivar qué es enseñar, cómo enseñar, qué materiales usar y cómo evaluar el aprendizaje desde la psicolingüística. Aunque en la investigación que nos compete el énfasis está en el uso de materiales y recursos didácticos.

En otras palabras, estos principios eran necesarios para construir una propuesta pedagógica, basada en una investigación documental, de la cual partir en la evaluación de materiales. La intención fue presentar una imagen del estado del arte en cuanto a las investigaciones empíricas del campo de adquisición de segundas lenguas se refiere. Esta labor tuvo cierto nivel de dificultad, porque el campo es relativamente nuevo, pertenece más a las ciencias cognitivas que a la lingüística *per se*, además de que existen debates y polémicas cuyos representantes son figuras de gran prestigio en el ámbito académico.

Por otra parte, las investigaciones y trabajos citados provienen de una diversidad de países, pero México no se ve representado en éstos. Si bien lo que se pretende descubrir son características universales de la adquisición de una segunda lengua, el cuerpo de investigaciones adquiere mayor validez al aumentar el número y diversidad de sujetos de estudio.

Por todas estas razones se concluye que, sin duda, nuevas investigaciones y evidencias podrían modificar los fundamentos de la propuesta.

No obstante, se considera que los nueve principios que se desarrollan en la investigación son de índole general y encapsulan los rasgos fundamentales del proceso de adquisición, mientras que los debates académicos tienden a centrarse en fenómenos más específicos que no necesariamente comprometen de forma radical la noción del proceso de adquisición aquí discutida: el concepto de atención, la idea de diversidad en la aptitud lingüística innata, cuáles son las dinámicas exactas entre el conocimiento explícito y el implícito, entre otros.

Una consideración importante en ese punto de la investigación es que, aunque hay un énfasis muy claro en la búsqueda de evidencia científica, esto no debe sugerir que lo que se presenta en el trabajo es la realidad sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de léxico. Tampoco se pretende reducir el idioma a una cuestión mecánica, como se propone desde otros enfoques psicopedagógicos como el conductismo. El interés de utilizar la mayor cantidad de evidencias proviene de la idea de que, si bien nuestro campo pertenece a las humanidades, ello no debe implicar que nuestros fundamentos didácticos tengan un carácter meramente filosófico, pues existe el riesgo de caer en la especulación.

Un ejemplo de este tipo de riesgo puede ser la concepción de la enseñanza comunicativa de la lengua, ya que su propuesta central es una reflexión sobre la naturaleza del idioma. Las propuestas didácticas fueron lentamente derivadas a partir de dicha reflexión, pero no formaron parte de la concepción inicial, ni hay un consenso de qué complementos metodológicos le van mejor al enfoque, dentro de todos los disponibles actualmente. De hecho, ni siquiera existen estudios que indiquen que el enfoque comunicativo dé mejores resultados que la enseñanza tradicional en la adquisición de segundas lenguas y, sin embar-

go, de acuerdo con Thornbury (2016) al leer la literatura del enfoque comunicativo, los autores suelen dar la impresión de que antes de su concepción nunca nadie había aprendido idiomas.

En otras palabras, el presente autor percibe la necesidad de cuestionar los recursos epistemológicos que se utilizan en el campo de enseñanza de idiomas. Si bien resulta productivo hacer inspecciones filosóficas sobre la naturaleza del lenguaje y de la enseñanza, también es posible y válido poner estas ideas a prueba; transformando las conclusiones en preguntas científicas, estableciendo criterios y metodologías de medición para después recolectar datos con la mayor objetividad posible, de tal forma que el modelo pedagógico que utilizemos esté basado tanto una perspectiva filosófica apropiada como en fundamentos empíricos que la validen. Sin perder de vista nunca, que hay una diferencia crucial entre un modelo bien fundamentado y la realidad, a la cual, como humanos, quizá no tengamos acceso.

En el trabajo surgió una dificultad al identificar los criterios de evaluación de materiales, basados en los principios pedagógicos propuestos hasta este punto. Pues el análisis pasó de una serie de presuposiciones concretas a una observación cualitativa de cada material, que implicó un cierto grado de subjetividad. Sin embargo, más allá de establecer un puntaje perfecto, el análisis deja ver al docente que la adquisición de vocabulario se divide en una serie de microprocesos y que cada material tiene un impacto en un área determinada del aprendizaje; si bien, algunos tienen un mayor impacto y por lo tanto propician la adquisición de manera más eficaz.

El contenido de la Tabla 4, entonces, puede ser utilizado con la finalidad de que los docentes cuestionen la relación entre los objetivos de aprendizaje deseados y los materiales didácticos que se pueden emplear para cumplir dichos objetivos. En concreto, se concluye

que los materiales de mayor eficacia para la adquisición de vocabulario son el software y la lectura extensiva, pero con la gran condición de un complemento mutuo. Donde el software aporta la retención de una gran cantidad de palabras en un periodo largo de tiempo, pero no garantiza que éstas puedan ser utilizadas de forma activa por el alumno, mientras que las lecturas graduadas dan muchas oportunidades para el desarrollo del conocimiento léxico profundo, pero de forma muy lenta e ineficiente, sobre todo ante la falta de vocabulario en niveles de dominio no avanzados.

En estudios posteriores, sería enriquecedor observar este tipo de relaciones complementarias entre otros materiales para llegar a entender qué secuencias de enseñanza implementar según las dinámicas de aprendizaje que los materiales guardan entre sí.

La pertinencia en el uso de software de enseñanza de vocabulario en formato de pares asociados dentro del proceso general de adquisición de lengua se fundamenta en el mejoramiento de la comprensión de input. Éste es sin duda uno de los descubrimientos centrales de la investigación, si se parte de un enfoque psicolingüístico. En sí mismo esto posee un gran valor pedagógico, sin embargo, cuando se trata de la adopción del software en una institución educativa hay consideraciones importantes en otros niveles de análisis.

Una de éstas es si todos los softwares disponibles son iguales o si existen características especiales que aumenten la efectividad de un software en particular. De entre los softwares aquí presentados se concluyó que el programa iKnow cumplió con la mayor parte de las necesidades educativas deseables según los fundamentos teóricos propuestos por el presente autor, sin embargo, no se puede ignorar la fuerte inversión que implicaría su adopción.

Por ello también se dirige la atención a conceptos de viabilidad, como lo son el presupuesto, el equipo, la capacitación y la inclusión social. De este ejercicio se concluye que

parece haber una brecha muy grande entre la generación de materiales innovadores y la implementación de estos a contextos institucionales. Se requiere de un liderazgo notable para materializar la integración de aquello que la academia logra desarrollar a través de una gran inversión de tiempo, dinero e intelecto.

Sin embargo, aquí se propone tener en mente que el trabajo de miles de investigadores alrededor del mundo tiene un valor inmenso y por ello vale mucho la pena abrir los espacios necesarios en las instituciones educativas para valorar cómo interpretar, evaluar y aplicar los avances académicos de nuestro campo en la generación de cursos de capacitación, así como de currículos, materiales, metodologías de enseñanza y metodologías de evaluación.

Finalmente, un descubrimiento crítico del presente trabajo es que implícitamente propone un perfil docente en particular. Si la definición de vocabulario que se utiliza determina la práctica docente, si un modelo se conforma de propuestas filosóficas diversas, así como de datos duros que las fundamenten, y si la aplicación del conocimiento a la práctica es una labor compleja; esto indica que el docente debe tener una actitud de apertura a las ideas, conocer y entender distintas posturas teóricas, estar entrenado en la interpretación de datos científicos, así como tener la capacidad de discutir y negociar con sus colegas cómo conviene aplicar estos conocimientos al contexto específico de enseñanza en el que se desempeñan.

Sería interesante utilizar este mismo perfil docente en el análisis de recursos y materiales para otros aspectos de la lengua como fonética, gramática y pragmática. Cada aspecto presentaría retos diferentes, necesitaría de otras vertientes lingüísticas, establecería otro tipo de principios pedagógicos y criterios de evaluación. Valga como propuesta de uno de los

posibles caminos para enriquecer nuestras herramientas docentes y nuestro proceso de profesionalización.

FUENTES

Bibliografía

Brown, H. D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall

Brown, Steve., Larson-Hall, Jenifer. (2012). *Second Language Acquisition Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Michigan: University of Michigan Press.

Cook, V. (2010) *The Relationship between First and Second Language Learning Revisited*. En Macaro, E. (ed.) *The Continuum Companion to Second Language Acquisition*. pp.137-157.

Davies, Mark. (2006). *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. New York: Routledge.

Folse, Keith Steve. (2004b). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Michigan: University of Michigan Press.

Krashen,S.(1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (2009). *The comprehension hypothesis extended*. En Psike, T. & Young-Scholten, M. (Eds.) *Input Matters in SLA. Clevedon: Multilingual Matters*, 81-94.

Lahuerta, Javier., Pujol, Mercé. (1996). *El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario*. En: Segoviano, Carlos (ed). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana.

Lara Ramos, Luis F. (2006). *Curso de Lexicología*. México: El Colegio de México. pp. 147-164.

Posé, R. & Carmelengo, R. (2013). *Cuestiones de Morfología y Sintaxis entre el chino y el español: su utilidad en la clase de ELSE*. En Romano, E. (ed). *Enseñar español a sinohablantes: reflexiones teóricas, propuestas prácticas*. Buenos Aires: Hub Editorial.

Rohnsenow, John Snowden. (2002). *ABC Dictionary of Chinese Proverbs*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Santamaría, M. I. (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. España: Universidad de Alicante.

Shoji, Kakuko. (2014). *Common Japanese Collocations: a Learners Guide to Frequent word pairings*. New York: Kodansha.

Thornbury S. (2016) *Communicative Language Teaching in Theory and Practice*. En Hall, G. (ed.) *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. Routledge: New York.

Waring, R. (2009). The inescapable case for extensive reading. En Anderzej Cirocki (Ed.) *Extensive reading in English language teaching*, Munich: Lincom publishers 93-111.

Hemerografía

Bauer, L., & Nation, P. (1993). Word families. *International journal of Lexicography*, 6(4), 253-279.

Dizon, Gilbert. (2016). Quizlet in the EFL Classroom: Enhancing Academic Vocabulary Acquisition of Japanese University Students. *Teaching English with Technology*, 16(2), 40-56.

Erten, I. H. & Tekin, M. (2008) Effects on Vocabulary Acquisition of presenting new words in semantic sets versus semantically unrelated sets. *System*. 36. 407-422.

Folse, K.S. (2004a) Myths about Teaching and Learning Second Language Vocabulary: What Recent Research Says. *TESL Reporter*. 37(2). 1-13.

Hamamatsu, N. (2004). *Necesidad de un vocabulario básico para alumnos japoneses de ELE*. ASELE. Actas XV. Recuperado el 28 de Marzo de 2017 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0456.pdf

Jackson, D. B. (2015). A Targeted Role for L1 in L2 Vocabulary Acquisition with Mobile Learning Technology. *Perspectives (TESOL Arabia)*, 23(1). 6-11

Jeon, E. Y. y Day, R. R. (2016). The effectiveness of ER on reading proficiency: A meta-analysis. *Reading in a Foreign Language*, 28(2).

Joseph, S., Watanabe, Y., Shiung, Y. & Robbins C. (2009) Key Aspects of Computer Assisted Vocabulary Learning (CAVL): Combined Effects of Media, Sequencing and Task Type. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 4(02):133-168.

Krashen, Stephen. (2012). Reading and vocabulary acquisition: supporting evidence and some objections. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 27-43.

Ko, M.H. (2005) Glosses, comprehension, and strategy use. *Reading in a Foreign Language*. 17 (2). 125-143.

Lao, Christy. & Krashen, Stephen. (2013). Language Acquisition without Speaking and without Study. *Journal of Research of Bilingual Education Research and Instruction*, 16(1), 215-221.

Latifi, M., Ketabi, S., & Mohammadi, E. (2013). The comprehension hypothesis today: An interview with Stephen Krashen. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(2), 221-233.

Martinez(sic.), R. & Siyanova-Chanturia, A. (2014) The idiom principle revisited. *Applied Linguistics*. 36 (5): 549-569.

McLean, S., Hogg, N., & Rush, T. (2013). *Vocabulary learning through an online computer flashcard site*. The JALT CALL Journal, 9(1), 79-98.

Meunier, F. (2011). Corpus linguistics and second/foreign language learning: exploring the multiple paths. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 11(2), 459-477. En <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n2/a08v11n2.pdf>

Mohebbi, H. (2013). Investigating Vocabulary Learning in Second Language Classroom context: Recent Findings, Future Outlook. *Advances in Asian Social Science*. 4(3), 882-886.

Mason, B. & Krashen, S. (2017). Self-selected reading and TOEIC performance: Evidence from case histories. *Shitennoji University Bulletin*, 63, 469-475.

Nakata, Tatsuya. Computer Assisted Language Learning in a paired-associate paradigm: A critical investigation of flashcard software. *Computer Assisted Language Learning*. (2010). 24(1). En <https://kansai-u.academia.edu/TatsuyaNakata/Papers> Consultado el 24, febrero, 2017.

Nation, P., y Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The language teacher*, 31(7), 9-13.

Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for listening and reading. *Reading Research Quarterly* 17, 63(1), 59-82.

Nobahar, Nasim. (2017). The impact of the Explicit Teaching of Three Particle Collocations on Reading Comprehension. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 6(2).173-181.

Osorio, Gabriela. y Serra, Susana. (2012). *Colocaciones, Compuestos Sintagmáticos y Locuciones Nominales: Hacia un Intento de Delimitación Conceptual*. *Lenguas Modernas*, 39, pp. 103-116.

Pakzidian, M. (2012). The Effect of L1 Learning on New L2 Vocabulary among Intermediate Proficiency Level Students. *Theory and Practice in Language Studies*. 2(6), 1147-1152.

Shiri, S. & Rezvani, E. (2017) The impact of Presenting Semantically Related clusters of New words vs. Semantically Unrelated Clusters on Iranian Intermediate EFL learners' Vocabulary Acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. 4(1), 177-189.

Szabo, Z.C. (2016) Exploring the Mental Lexicon of the Multilingual: Vocabulary Size, Cognate Recognition and Lexical access in the L1, L2 and L3. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 1-25.

Talamas, A., Kroll, J. F., & Dufour, R. (1999). From form to meaning: Stages in the acquisition of second-language vocabulary. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(01), 45-58.

Taylor, Alan. (2006) The effects of CALL versus traditional L1 glosses on L2 reading comprehension, *CALICO Journal*, 23 309-318.

Truscott, John. (1998) Noticing in Second Language Acquisition: A Critical Review. *Second Language Research* 14(2), 133-135

Vidiella, M. (2012). El enfoque léxico en los manuales de ele. *Suplementos marcoELE*. 14.

Webb, Stuart. (2005). Receptive and Productive Vocabulary Learning: The effects of Reading and Writing on Word Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*. 27, 33-52.

Yamashita, J., & Jiang, N. (2010). L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL users and EFL learners acquiring English collocations. *TESOL Quarterly*, 44(4), 647-668.

Yati, H. (2017). Building vocabulary using the teaching proficiency through reading and storytelling method. *English Education Journal*, 8(1), 97-111.

Zarei, A. A. & Naseri D. (2008) The Effect of Monolingual, Bilingual, and Bilingualized Dictionaries on Vocabulary Comprehension and production. *TELL*. 2(7), 41-69.

Sitios Web

Agüero, S. (2016). Desarrollo de estrategias de aprendizaje de léxico para alumnado sinohablante. Propuesta didáctica a partir del Enfoque Léxico. Marzo, 28, 2017, de Universidad de Cantabria. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/9708/TFM.SAG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Averianova, I. (2015). Vocabulary acquisition in L2: does CALL really help?. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, & S. Thouëсны (Eds), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova, Italy (pp. 30-35). Dublin. Disponible en: <https://reference.research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416-29-2/306.pdf>

Calvi, M. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *RedELE*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/material-redele/revista/2004_01/2004_redele_1_02calvi.pdf?documentid=0901e72b80e06a6d

Corpus del Español Mexicano Contemporáneo (CEMC). <<http://www.corpus.unam.mx/cemc>>, software AMATE ver. 1.0, [Marzo 30, 2017].

Crawley, Sandy. [National Reading Campaign] (2016, Julio, 4). NRC Presents: Stephen Krashen on Reading Because You Want To (Part 3) [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=C2lrkxJNr6s>

Extensive Reading Foundation. (2011). Guide to Extensive Reading. Octubre 6, 2019, de ERF Sitio web: https://erfoundation.org/guide/ERF_Guide.pdf

INEGI (2018) Comunicado de Prensa Número 105/18. En http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/OtrTemEcon/ENDU TIH2018_02.pdf

Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanzabiblioteca_ele/plan_curricular/.

Kranz, Dieter. (1997). Book review: Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice. Octubre 7, 2019, de TESL-EJ Sitio web: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume3/ej09/ej09r10/>

Leo, Claudia. (19 de agosto de 2014). 10 Years of Keith Folse's "Vocabulary Myths": Q and A with Keith Folse. Michigan ELT Blog [Blog]. Disponible en <http://blog.press.umich.edu/elt/2014/08/19/10-years-of-keith-folse-vocabulary-myths-q-a-with-keith-folse/>

Moreno de Alba, José G. (2003). *Unidad y diversidad del español*. Marzo 31, 2017, de Letras Libres. Disponible en: <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/unidad-y-diversidad-del-espanol>

Nakanishi, T. (2015). A meta-analysis of extensive reading research. *Tesol Quarterly*, 49(1), 6-37.

Sánchez, Isabel. [27 de octubre de 2013]. LdeLengua 73 y el español para sinohablantes. [Audio en Podcast]. Recuperado de: <http://eledelengua.com/ldelengua-73-y-el-espanol-para-sinohablantes/>

Scafaru, M. & Tofan, L. (2006). Vocabulary learning strategies. Abril 1, 2017. Henri Coanda Air Force Academy. Disponible en: http://www.afahc.ro/ro/revista/Nr_2_2006/Art_Scafaru.pdf

U.S. Department of State (2009-2017). Languages. Washington: state.gov. En <https://2009-2017.state.gov/m/fsi/sls/orgoverview/languages/index.htm>

Van Patten, B. [ALTEC, CU Boulder]. (2016, Noviembre, 19). BVP in Boulder. [Archivo de video]. En: <https://youtu.be/E96hOQMSUk8>

Van Patten, B. [ALTEC, CU Boulder]. (2016, Noviembre, 19). BVP in Boulder. [Archivo de video]. En: <https://youtu.be/e96hoqmsuk8>

Van Patten, B. [Center for Language Teaching Advancement | Michigan State University] (2014, abril, 24). Part 2: What Everyone Should Know About Second Language Acquisition. [Archivo de video]. En: <https://www.youtube.com/watchv=X1LRoKQzb9U&list=PL7AsHYMEToB7gSRuN1WBRF4hL6QOSLagr>

Tesis

Chrenková, S. (2010). *El tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía español-eslovaca* (Tesis doctoral) Universidad Masaryk, Polonia.

Sharlin, Naomi. *Sounds like...: Understanding Japanese Sound Symbolism*. (Tesis de pregrado) Swarthmore College, Pensilvania.

Zhang, Y. (2011). The Use of Vocabulary Learning Strategies by Good and Poor Language Learners: A case study of Chinese non-English major sophmores. (Tesis de Maestría). Kristianstad University, Suecia. Disponible en <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-8349>

Actas de Congresos

Czifra, I. (2013). Actividades que sirven para enseñar unidades léxicas. En *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Budapest , 5, pp. 111-122.

Hayas, K. M. (2009). Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario. En Centre for the Promotion of Knowledge and Language Learning (Malasia), I congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico. Consultado el 28 de marzo de 2017 en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/23_aplicaciones_10.pdf

Krashen, Stephen. (Octubre de 2011). Seeking a Justification for Direct Instruction. En Capriles (Presidencia), The 19th KOTESOL 2011 International Conference: Pushing our Paradigms; Connecting with Culture. KOTESOL, Seúl.

Mayer, Elena Malvina Rojas (2000). *La variación léxico-semántica del español y la conveniencia de su contextualización en la enseñanza a extranjeros*. En *¿ Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000* (pp. 15-28). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Rojas, E. (2000). *La variación léxico-semántica del español y la convivencia de su contextualización en la enseñanza a extranjeros*. ASELE. Actas IX. Recuperado el 28 de marzo de 2017 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0015.pdf

GLOSARIO

Las presentes definiciones son propuestas por el autor del presente trabajo a menos de que se indique lo contrario dentro de la discusión.

I. Adquisición: Proceso mediante el cual inconscientemente se internalizan aspectos lingüísticos y socioculturales de una lengua al escuchar o leer un mensaje en un contexto comunicativo dado. Se diferencia del término aprendizaje, el cual es la memorización intencional y consciente de los rasgos de un idioma. Durante el aprendizaje, la atención se enfoca en las formas lingüísticas; mientras que durante la adquisición, la atención está en el significado e intención del interlocutor.

II. Aparato natural de adquisición: Conjunto de entidades biológicas y mentales que permiten la adquisición de la lengua. El término aparece en la literatura psicolingüística, es mencionado por Krashen en varias instancias y es un punto de partida, aunque no con ese nombre en específico, de la lingüística generativista de Chomsky.

III. Conocimiento léxico profundo: Conjunto de habilidades y conocimientos conscientes y subconscientes sobre un vocablo dado que permiten al alumno utilizarlo de forma activa. Éstos incluyen: asociación de forma con significado, polisemia, connotación, registro, habilidad para pronunciar, habilidad para escribir, colocaciones, frecuencia de uso y retención a largo plazo. Deficiencias en dichos conocimientos impiden que el alumno utilice la palabra de forma activa, a pesar de que pueda reconocerla perfectamente.

IV. Enfoque de pares asociados: Enfoque didáctico en el que se presentan palabras de la lengua meta con su equivalente en la lengua materna (i.e. cow-vaca, car-coche). El enfoque difiere de otros como la presentación de palabras a través de su asociación con

imágenes, definiciones en la lengua meta o inferencia por contexto.

V. Input: El input es un concepto psicolingüístico. En el presente trabajo se propone partir de la definición propuesta por Van Patten (2014): input es el idioma al que están expuestos los hablantes o aprendices de un idioma en un contexto comunicativo dado. De acuerdo con dicho autor se trata de los mensajes que escuchan o leen, a los cuales apelan por su significado y no por su forma. Cabe destacar que los mensajes pueden ser oraciones con un interlocutor, o bien, el idioma contenido en un libro, grabación de audio, video, conferencia, letrero, carta, etc. Van Patten destaca la importancia de la contextualización, mientras que para Krashen el input de calidad debe ser comprensible, masivo y de interés personal para el alumno. En la presente investigación se parte de ambas nociones, pues no se consideran contradictorias. Una clase diseñada para enseñar rasgos lingüísticos o un ejercicio de práctica gramatical no son considerados input.

VI. Exposición masiva al input: Ya que cualquier mensaje en el idioma meta puede potencialmente ser llamado input, un punto importante es qué cantidad de input es necesaria para que haya un proceso efectivo de adquisición de lengua. Es por eso que en la literatura psicolingüística suelen usarse los términos *masivo* y *extensivo*. De acuerdo con Mason y Krashen (2017) leer una hora diaria por 3 años podría llevar a un alumno de nivel intermedio bajo a un nivel avanzado (1,095 horas de lectura). Por su parte la Fundación para la Lectura Extensiva (2011) establece que un punto de partida puede ser la lectura de un libro graduado por semana. Por último, de acuerdo con Brown y Larson-Hall (2013) para que un niño adquiriera su primera lengua a un nivel elemental, se necesitan 17,000 horas de input e interacción. Sin embargo, estos autores aseguran que un adulto aprende idiomas más rápido que un infante, contrario a creencias comunes; y que un adulto puede llegar a una maestría -sobresaliente- en cualquier

actividad con unas 10,000 horas de práctica. Por esta razón, proponemos que el número de horas de input necesario para la adquisición de una lengua a un nivel avanzado sería mayor de 1,500 y pero mucho menor de 10,000. Las horas de clase no suelen calificar dentro de estas horas, a menos de que la metodología de enseñanza esté basada en la exposición al input.

VII. Instrucción explícita: Enseñanza de la lengua meta a través de explicaciones. Se utiliza la lengua materna o la lengua meta para explicar fenómenos lingüísticos. Es de naturaleza explícita y consciente, en oposición a los métodos basados en input; donde la adquisición de la lengua es de naturaleza implícita e inconsciente. En el contexto de vocabulario la instrucción explícita constaría en, por ejemplo, explicar el significado y uso de una palabra, mientras que un método implícito sería la inferencia de la misma información a través de la lectura por placer o la interacción con hablantes nativos de la lengua meta.

VIII. Lectura extensiva: Lectura de textos extensos que van de acuerdo con el nivel de competencia del alumno y que permiten una lectura fluida. De acuerdo con la Fundación para la Lectura Extensiva (2011) hay ciertas condiciones para esta modalidad de enseñanza: el alumno debe poder leer rápido (150-200 palabras por minuto), disfrutar la lectura, tener una comprensión adecuada del libro, así como no necesitar de un diccionario. La lectura extensiva es quizá el método más representativo y reconocido de exposición a input.

IX. Memorización: Almacenamiento de información en la mente. Para los fines del presente trabajo y con base en la información psicolingüística que se presenta en el primer y segundo capítulos; se propone equiparar el concepto de memorización con retención y se diferencia de consolidación. Retención se define como el almacenamiento de vocabulario sin profundidad de conocimiento; mientras que consolidación se define como el dominio

del conocimiento léxico profundo que permite al alumno utilizar un vocablo en una forma lingüística y socioculturalmente adecuada.

X. Libros graduados: Un libro graduado es un libro de extensión normal (50 a 200 páginas) cuyos temas van dirigidos a adolescentes o adultos, pero en el que el lenguaje utilizado para contar la historia es simplificado al limitar el repertorio de vocablos empleados en la prosa. Los libros graduados pueden ser novelas, biografías, antologías o cualquier tipo de texto siempre y cuando se respete la extensión y la adaptación del lenguaje. Se diferencian de los libros auténticos, que son cualquier libro no adaptado para la enseñanza.

XI. Repertorio léxico: Denominado *vocabulary size* en la literatura académica, es el número total de palabras que conoce un alumno ya sea de manera activa o pasiva. El repertorio léxico es un rasgo cuantitativo, no contempla qué tanta información tiene un alumno sobre cada palabra, qué tan consolidada está o qué tan adecuadamente la puede utilizar.

XII. Texto auténtico: Es un texto en la lengua meta que ha sido producido por y para hablantes nativos de dicha lengua. Cualquier alteración para su empleo en la enseñanza de idiomas le quita el rasgo de autenticidad y lo convierte en un texto diseñado para la enseñanza.

ANEXO

Tabla 6
Implicaciones del uso de software desde los principios de adquisición de vocabulario.

Principio	Implicación para el uso de software en formato de pares asociados
1. La enseñanza de vocabulario tiene mayor prioridad que la enseñanza de gramática.	Debe existir una variedad de materiales especializados para la enseñanza de vocabulario.
2. La adquisición de un vocablo se da por etapas y es un complejo proceso multifactorial.	Si bien no se puede medir ni intervenir en la mayoría de los complejos factores de la adquisición de vocabulario, sí es posible hacerlo en el número de palabras conocidas utilizando software en formato de pares asociados.
3. Es imposible enseñar todo el vocabulario a través de métodos de instrucción explícita.	A pesar de la notable eficiencia del software, éste sólo ofrece asociaciones de forma y significado, algunos conocimientos ortográficos y en ocasiones algunos usos en contexto. Pero no provee los complejos conocimientos que sólo pueden adquirirse con exposición al input. Es necesario que haya una complementación de recursos didácticos.
4. Aunque es perfectamente posible, no es recomendable tratar de lograr el dominio del vocabulario exclusivamente a través de exposición al input comprensible.	Ya que la <i>inferencia</i> no asegura un crecimiento estable y organizado en el número de vocablos del lexicón mental, es conveniente utilizar una herramienta que pueda: enseñar miles de palabras de forma sistemática y organizada, revisar el vocabulario ya conocido antes de que se olvide, así como evaluar el número de palabras conocidas durante todo el proceso de aprendizaje. Estas son las características del software.
5. La traducción a L1 es un recurso que aumenta la eficiencia en la adquisición de vocabulario.	Ya que el formato de pares asociados ha demostrado aumentar el tamaño del lexicón eficientemente y asegurar retención en la memoria de forma efectiva, es necesario que un software parta de dicho formato.
6. La lengua materna de los aprendientes condiciona fuertemente la eficiencia en el desarrollo de su competencia léxica	Los hablantes de lenguas lingüística y culturalmente lejanas a la lengua meta no poseen vocabulario compartido, por lo cual se necesita una herramienta que compense dicha desventaja. Los hablantes de lenguas muy afines suelen tener problemas serios con los falsos cognados, por lo cual necesitan una herramienta que los ayude a tener una mejor maestría de dichas palabras. El uso de software puede nivelar el número de

Principio	Implicación para el uso de software en formato de pares asociados
	<p>palabras conocidas y así hacer más homogéneo a un grupo de estudiantes.</p>
<p>7. En el proceso de adquisición de vocabulario, debe recurrirse a más de una estrategia de aprendizaje</p>	<p>El software significa el aporte de un buen recurso al limitado repertorio de opciones para la enseñanza de vocabulario. Aporta eficiencia; presentación y repetición sistemáticas y organizadas a corto, mediano e incluso largo plazo, además de la oportunidad para una evaluación objetiva durante todo el proceso de enseñanza. Esto debe ser complementado con recursos que aporten profundidad, consolidación a largo plazo así como transferencia al habla espontánea y a la producción escrita.</p>