

## El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos

### ¿Existe el vocabulario rentable?\*

*(Second language vocabulary acquisition and its myths. Does a "fruitful" vocabulary really exist?)*

Artículo recibido: 01/03/14 - Eval.: 25/03/14 - Publicado: 30/04/2014

[Cómo citar este artículo](#)

María Cecilia Ainciburu

Universidad Nebrija

Universidad de Siena

[caincibu@nebrija.es](mailto:caincibu@nebrija.es)

#### Resumen

Entre los principios de los métodos comunicativos y postcomunicativos del Español como lengua extranjera, contamos con la imposición de la cualidad de "rentable" al vocabulario que presentamos como input a nuestros estudiantes. Suponemos, entonces, que nuestra responsabilidad como docentes es seleccionar ese tipo de léxico e incluirlo en nuestras actividades en clases. Posteriormente también deberemos forzar al alumno para que lo utilice muchas veces y lo memorice hasta que forme parte de su expresión "automatizada".

Este artículo muestra las variables en juego en la selección del vocabulario rentable, visualiza las diferencias de procesamiento entre las reglas gramaticales (a las que solemos dedicar el tiempo central del aula) y las que gobiernan la estructura del léxico (que, a veces, dejamos para la ejercitación en casa). Explicamos gramática, pero ¿explicamos el vocabulario? y ¿es necesario hacerlo? ¿Basta la comprensión de una palabra en su contexto? ¿Se recuerdan mejor las palabras que más se utilizan?

Paralelamente, se presentan y analizan otros principios de selección del léxico y se intenta sacar una serie de conclusiones útiles para su didáctica, especialmente en el caso de lenguas afines. Finalmente, se muestra una serie de decisiones que el docente debe tomar frente al aprendizaje del vocabulario ELE.

**Palabras clave:** Adquisición del léxico, rentabilidad, frecuencia, Lexicografía pedagógica, Enseñanza ELE.

#### Abstract

*One of the principles of communicative and post-communicative methods of Spanish as a foreign language is that the vocabulary we use as input to our students should be "fruitful". Before including it in our classroom activities, it is therefore our responsibility as teachers to select the type of lexicon. Afterwards, we push students to its repeated use in order to force its memorization until it forms part of their "automated" expression.*

*The present paper singles out the variables involved in the selection of a fruitful vocabulary and shows the processing differences between grammar rules (on which we often spend much time in the classroom) and the governing structure of the lexicon (which, sometimes, we leave to homework). However, do we explain the vocabulary as we do for the grammar? Is it necessary? Is it enough to understand a word in its context? Are the most commonly used words those better remembered?*

*In parallel, we also discuss other principles for lexical selection, attempting to draw a number of useful conclusions for teaching, especially in the case of related languages. Finally, we focus on a series of decisions that teachers must take for improving the acquisition of ELE vocabulary.*

**Key words:** Vocabulary acquisition, Lexical profitability, Frequency, Pedagogical lexicography, SSL instruction.

---

\* Este artículo retoma y expande el tema de la conferencia enunciada en el *III Congreso Internacional del Español*, organizado por la Universidad del Salvador, Buenos Aires, noviembre de 2013.

## 1. Introducción

El estudio de la adquisición del léxico es más reciente como interés general de los investigadores respecto a otros campos de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras y lo es aún más en Español como lengua extranjera. En los años 80 del pasado siglo, Meara, una figura fundamental de los estudios léxicos de corte cuantitativo, nos decía que el estudio del léxico era el hermano pobre de los estudios de adquisición de las lenguas extranjeras (1980). Eso podía ser cierto hasta los años 90 y ciertamente constituye una especie de mantra repetido en las tesis de master y de doctorado que se ocupan de ese tema aún en los últimos años;<sup>1</sup> sin embargo, los años 90 para el inglés y los primeros 10 de este siglo para nuestra lengua han sido más que prolíficos en investigaciones y en aplicaciones generales o teóricas del estudio del vocabulario. Me refiero especialmente a las tesis doctorales en materia para las aproximaciones científicas y al "Enfoque léxico" de Lewis (1993) o al material complementario que las editoriales publican, para su didactización. Creemos que la modelización del fenómeno en términos teóricos ha avanzado mucho, mientras que la aplicación de estos saberes en unidades didácticas es mucho más discutible, no se generaliza y está sujeta a algunos mitos que son difíciles de erradicar.

Este trabajo tiene como objetivo principal deslindar lo que sabemos desde el punto de vista de la lingüística aplicada, o sea lo que no sabemos "si es verdad", pero tenemos datos empíricos que nos llevan a pensar que así debería ser y, en cambio, lo que creemos y repetimos por tradición oral y por formación didáctica, pero que no siempre verificamos en la experiencia ELE, algo que – irrespetuosamente– llamaremos "mitos". Partimos de la base de que todo mito tiene un origen histórico, real o fáctico y que el relato repetido lo transforma en una media verdad, lo alza a una dimensión diferente en la que algunos contenidos no se discuten y otros se desdibujan como contorno e incluso traicionan el significado primigenio. Intentemos ver qué parte de verdad permanece en estos conceptos:

0. Los alumnos necesitan sobre todo que se les explique la gramática
1. Enseñar léxico *rentable*.
2. Enseñar léxico *en contexto*.
3. Enseñar léxico *en forma progresiva*: "casa" es A1.
4. Enseñar las *variedades léxicas*.

---

<sup>1</sup> "El aprendizaje y la enseñanza de vocabulario han sido durante años los grandes descuidados en cualquier clase de lenguas extranjeras." (De Uña, 2007, s.n); "intentan hacer hincapié en la importancia de una enseñanza regulada del que probablemente ha sido el gran olvidado dentro de las aulas de lengua extranjera: el léxico." Cercadillo (2007:7).

Llegaremos finalmente a lo que está bajo todos estos mitos y los alimenta: la idea de cómo se adquiere el léxico. Esta meta final nos ayudará a iluminar los conceptos anteriores y a saber por qué hacemos lo que hacemos o por qué sería importante que dedicáramos un tiempo curricular (planificado) al aprendizaje de vocabulario. La ejemplificación y el contenido centran el proceso en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, pero es probable que algunas de las consideraciones valgan para el aprendizaje de vocabulario en las lenguas maternas y en aplicaciones institucionales.

## 2. El mito fundacional: Los alumnos necesitan sobre todo que se les explique la gramática

Este es un mito que no da origen a frases que los docentes pronunciamos en voz alta en una reunión de colegas. No tiene que ver con lo que conocemos teóricamente o con lo que afirmamos, sino que se elide de nuestra práctica docente, a partir de lo que planificamos y evaluamos. Los documentos de referencia y, en concreto, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007, en adelante PCIC) contienen tanto los capítulos que marcan la progresión gramatical, como aquellos dedicados a las "Nociones específicas". Allí se ve que, aunque muchos consideran el léxico como parte integrante de la gramática, existe un deslinde posible que tiene que ver con las unidades léxicas y su combinatoria en unidades multipalabra previa a la construcción de frases con sentido completo.

¿Dónde ponen las planificaciones de manual a los objetivos léxicos? Veamos unos ejemplos.

<b>Introducción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ el español en el mundo</li> <li>■ pronunciación (las letras y los sonidos del idioma)</li> </ul>		
<b>Capítulo 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ presentaciones</li> <li>■ nacionalidades</li> <li>■ saludos</li> </ul>		
<b>¿Quién soy?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ser, llamarse, vivir y tener</li> <li>■ interrogativos</li> <li>■ letras y sonidos del español</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ "Camino de alta fiesta"</li> </ul>	
<b>Capítulo 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ tratamiento formal e informal</li> <li>■ expresiones de cortesía</li> </ul>		
<b>¿Quién es?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ presente de indicativo</li> <li>■ tú y usted</li> <li>■ voseo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ "Cómo hacer una hoja de vida"</li> <li>■ "Las poderosas sutilezas de tú y usted"</li> </ul>	
<b>Capítulo 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ rutina</li> <li>■ días de la semana</li> <li>■ horas</li> </ul>		
<b>¿Qué hacemos?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ presente de indicativo relacionado a la rutina</li> <li>■ cardinales y ordinales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ "La noche de Bajo"</li> <li>■ "En un pequeño pueblo somalí"</li> </ul>	
<b>Capítulo 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ rutinas</li> <li>■ días de la semana</li> <li>■ horas</li> </ul>		

Imagen 1. Primera parte del índice de un nivel A1 (Martín, 2009)

En este caso, se trata de un excelente método para aprendientes brasileros, donde se supera con fantasía didáctica el abismo existente entre la posibilidad de comprensión, alta en principiantes absolutos de lenguas afines, y el nivel esperado de producción acorde a su condición inicial. Los objetivos gramaticales, léxicos y funcionales están juntos, aunque el espacio habría permitido probablemente otra colocación. El punto es qué lugar tiene el léxico en la primera unidad y lo cierto es que se comienza con un texto extenso, con un buen uso de cognados intralingüísticos (lo que permite el salto de nivel), sin una activación previa de este material léxico. Hay una serie de ejercicios, fundamentalmente de producción escrita de frases simples relacionadas con el texto modelo.

- ③ **Contesta por escrito:** Incentiva a los alumnos a que escriban respuestas completas, así empiezan a fijar algunas estructuras sintácticas.
- a. ¿Cómo se llama la profesora?  
*Se llama Julia*
- b. ¿Cuántos años tiene Luis?  
*Tiene dieciséis años*
- c. ¿De dónde es Carmen?  
*Es de Caracas, Venezuela*
- d. Y Laura, ¿de dónde es?  
*Es de Lima, Perú*
- e. ¿Dónde viven Luis y Laura?  
*Viven en Madrid*
- f. ¿Qué enseña Julia?  
*Enseña literatura*
- g. ¿De dónde son los padres de Francisco?  
*Son de Italia*

Imagen 2. Ejercicios de producción del nivel A1 (Martín, 2009)

La presentación de las nacionalidades, el primer ítem léxico señalado, se hace a partir de una ejercitación de crucigrama.

DE LAS NACIONALIDADES

### ALGO DE VOCABULARIO

● **Completa el crucigrama:** En esta actividad se presentan algunas nacionalidades y se entrenan los accidentes gramaticales de género y número.

1. Nacido en Cuba.
2. Nacidas en Brasil.
3. Nacidos en Uruguay.
4. Nacido en China.
5. Nacida en México.
6. Nacidos en Argentina.
7. Nacidas en Rusia.
8. Nacido en El Salvador.
9. Nacida en Panamá.
10. Nacidas en España.
11. Nacido en Dinamarca.
12. Nacido en Guatemala.

Imagen 3. Ejercicios de producción léxica del nivel A1 (Martín, 2009)

Dado que no se han presentado anteriormente, es un poco difícil comprender la estrategia que debería utilizar el alumno para producir una sufijación tan morfológicamente diferenciada. El uso de la forma a crucigrama es un acierto porque el estudiante puede contar las letras y eso le puede guiar para saber que, si los habitantes de Uruguay son uruguayos, los de Cuba no son "cubos". Esto parece inmediato para un nativo, pero no lo es. El problema se hace más arduo cuando aparece "guatemalteco" que tiene la misma cantidad de letras del esperado "\*guatemalteño".

Quiero que quede claro que el ejemplo no se coloca para criticar la calidad del manual porque, en los últimos años, la asignatura de Master "Análisis del material didáctico ELE" nos ha acostumbrado a un tiro al blanco improductivo. Los profesores piden al material una proeza que es poco lícito pedir: que sean completos en todos los aspectos generales, adaptándose al grupo meta específico. Eso es imposible, el plan de clases no es la clase y el material de clases no es la planificación.

En esto es importante detenernos, en los problemas de planificación, en qué es lo que podemos aprender, sobre qué podemos reflexionar y qué podemos cambiar. Existe un hecho que esteriliza todas las críticas que podamos hacer a la unidad didáctica que estamos analizando: existe un documento de referencia en Brasil, ligado a la selección de libros para la enseñanza reglada y por tanto a decisiones que tienen una relevancia económica determinante. La *Guia de libros didácticos* del Ministerio de Educación postula una serie de criterios "eliminatórios" que discriminan el material para la enseñanza de lenguas extranjeras. La lectura de los juicios deja bastante claro que existe una unidad modelo que guía el análisis, donde todo parte de un texto oral o escrito a partir del que se contextualizan los contenidos meta mientras que no se valora la activación previa de vocabulario. Las secciones específicas vienen después, lo cual podría ser una práctica consolidada en las lenguas no afines, pero que –en el caso que estamos considerando, aprendientes brasileños de ELE– dejan de lado la reutilización de un patrimonio compartido de gran utilidad. En el análisis específico del manual que consideramos dice:

Há uma seção dedicada ao léxico, denominada *Algo de vocabulário*, em todas as unidades, com elementos lexicais relacionados ao tema da unidade. As diferenças entre as variantes do espanhol se concentram na variação do léxico, apresentada, via de regra, em quadros expositivos denominados *iEntérate!* (Secretaria de Educação Básica, 2011, p. 34)

Creemos que el hecho de que el análisis ministerial no discrimine los mecanismos que presiden el aprendizaje del léxico (no diferencia los ejercicios de memoria de los de introducción o inmisión de nuevas palabras, el reconocimiento

del almacenamiento, etc.) resulta poco generoso respecto a la variedad de estrategias que guían la planificación de esta sección en el libro.

Comprendemos perfectamente que no en todas las planificaciones hay espacio físico o gráfico para colocar los objetivos meta en forma prolija, pero el problema evidenciado no se presenta solo en los manuales sudamericanos. Podemos ver lo que pasa en un método publicado en España:

<b>2 Primeros contactos ..... 16</b>		
<b>Recursos comunicativos y situaciones</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Presentarse y reaccionar</li> <li>■ Hablar del país de origen</li> <li>■ Preguntar por el estado físico y anímico y responder</li> <li>■ Deletrear</li> <li>■ Decir el número de teléfono y la dirección de correo electrónico</li> <li>■ Preguntar por la profesión y lugar de trabajo y responder</li> <li>■ Negar una afirmación</li> </ul> <b>Dossier:</b> Una ficha con datos personales	<b>Gramática</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ El presente de <b>ser</b></li> <li>■ El presente de <b>tener</b></li> <li>■ El alfabeto español</li> <li>■ Verbos regulares en <b>-er</b> e <b>-ir</b></li> <li>■ El artículo indefinido</li> <li>■ Pronombres interrogativos (<b>cómo, qué, dónde, de dónde</b>)</li> <li>■ Nombres de profesiones masculinos y femeninos</li> <li>■ La negación</li> </ul>	<b>Cultura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Documento "Integración laboral" (la integración laboral de discapacitados)</li> <li>■ Las profesiones preferidas de los españoles</li> <li>■ Temas de conversación en el primer encuentro</li> </ul> <b>Panamericana:</b> México
<b>3 Mi gente ..... 26</b>		
<b>Recursos comunicativos y situaciones</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ La familia</li> <li>■ Describir el aspecto físico y el carácter de personas</li> <li>■ La fecha y los meses</li> <li>■ Decir la edad y el cumpleaños</li> <li>■ Expresar gustos</li> </ul> <b>Dossier:</b> Perfil y poema	<b>Gramática</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Los números de 11 a 100</li> <li>■ Los artículos posesivos</li> <li>■ La concordancia de sustantivos y adjetivos</li> <li>■ El presente de <b>estar</b></li> <li>■ <b>quién / quiénes</b></li> <li>■ <b>cuántos / cuántas</b></li> <li>■ <b>Me gusta/n... ¿Te / Le gusta/n...?</b></li> </ul>	<b>Cultura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Una empresa familiar: Chocolates Valor</li> <li>■ La familia española</li> <li>■ El diminutivo de cortesía (<i>gordito, bajito</i>)</li> <li>■ Cecilia Roth y Ariel Rot</li> <li>■ Canción: <i>Cumpleaños Feliz</i></li> </ul> <b>Panamericana:</b> Guatemala, El Salvador, Honduras

Imagen 4. Fragmento del índice de *iNos vemos!* (Ribas, 2012)

La situación es similar, aunque induce a mayor confusión por la presencia de los títulos de columna. Las Nociones específicas se distribuyen más o menos homogéneamente entre los objetivos discriminados en Recursos comunicativos y situaciones, Gramática y Cultura.

Otras veces hemos afrontado la relevancia del error léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Ainciburu 2008a, 2008b, 2010), pero en este caso me gustaría hacerlo en relación a los aprendientes brasileiros. Estos son errores de un corpus oral de aprendientes brasileiros en el aula:

- [1] José me haces mucho daño ayer con lo que me dice.
- [2] Fui a la ferretería a buscar dos vasos para arreglar la terraza.
- [3] La secretaria de la oficina de estudiantes no me quiso aceptar la propina.

En el primer ejemplo, los errores son gramaticales, pero no existen problemas de comprensión para el nativo; en los dos restantes la confusión de falsos amigos *-vaso* por "maceta" y *propina* por "inscripción o matrícula"–

interrumpen el flujo de información. Errores menos significativos en términos de volumen (una sola palabra contra las varias del primer ejemplo) también muestran que el fenómeno es cualitativo y no cuantitativo.

Meara (1986, p. 34) afirma que, en un corpus de alumnos de inglés como lengua extranjera de nivel intermedio, la cantidad de errores graves (los que impiden la interpretación por parte de un nativo) es muy alta. Incluso, llega a calcular que la proporción media es de 3 o 4 errores léxicos contra uno gramatical. Este cálculo, que no discutimos en el caso de alumnos extranjeros de inglés, no puede asumirse sin debate en el caso de alumnos de lenguas afines que aprenden español. Sin embargo, a pesar de que el número de errores "que impiden la comunicación" pueda no ser tan alto (Ainciburu 2008a), seguramente es relevante y mina la comprensión cuando la comunicación está ligada a frases muy simples o con poca combinatoria y reduce el nivel de producción en los niveles de competencia alta, y cuando se requiere precisión, como es el caso de los alumnos universitarios en la comunicación académica (afectivamente crucial en exámenes, seminarios y ponencias públicas).

### **3. Los mitos relativos al léxico**

#### **3.1. Enseñar léxico rentable**

La condición de "rentabilidad en la enseñanza del léxico ha sido pontificada por muchos autores y didactas del léxico y, seguramente, es un concepto que es razonable y muy cercano al sentido común de cada profesor.

Con léxico rentable nos estamos refiriendo a dos tipos de unidades léxicas que presentamos a continuación:

- 1) unidades léxicas susceptibles de aparecer en múltiples contextos y que tienen un valor eminentemente genérico (calzado, fruta, vehículo, etc.).
- 2) unidades léxicas de un marcado carácter instrumental que sirven para categorizar y explicar ciertos significados cuando no disponemos, por causas de diferente índole, de los términos asociados a dichos significados (es una cosa que está hecha de, se usa para, etc.). Como Cervero y Pichardo (2000) indican, el léxico rentable es de gran utilidad a la hora de desarrollar diferentes estrategias comunicativas (López Tapia, 2011: 19).

No hay duda de que enseñar la palabra "persona" en el A2 sea más productivo que enseñar "alfeizar". En general es algo que resulta inmediato en la sensibilidad de quien escoge palabras. Sin embargo, este concepto queda ligado a dos problemas que habría que examinar más a fondo: 1. El problema de la naturaleza misma de las palabras en su relación con el significado y 2. el problema de la frecuencia, porque suponemos que hay que enseñar lo que más se usa dado que esa característica es lo que lo hace "rentable".

Las palabras, en relación con su significado, suelen clasificarse en palabras "léxicas", que tienen sentido propio (como los sustantivos o los verbos), y palabras gramaticales o funcionales, que indican relación entre otras dos con contenido léxico (como las preposiciones, conjunciones, interjecciones). Las primeras deberían enseñarse en forma explícita, mientras que las segundas son tan frecuentes que no es necesario enseñarlas como tales, dado que se enseñan conjuntamente con su función sintáctica. Es posible que haya aquí un prejuicio acerca de lo que es el significado de una palabra, dado que si tenemos que enseñar el artículo, una de las categorías gramaticales por excelencia, somos capaces de recurrir a instrucciones de significado como las propuestas por la gramática cognitiva (ver los ejercicios de la Gramática Básica del Español, por ejemplo). De todos modos y por lo que nos interesa, las palabras léxicas deberían enseñarse como lo que son, es decir, nudos en una red léxica, en la que cada nudo es diferente del anterior y del siguiente, como tendremos ocasión de ver. ¿Hay algún manual de ELE donde esto se realice?

Intentemos ver las dos categorías ya señaladas por López Tapia (2011, p.19): las unidades "susceptibles de aparecer en varios contextos" son también comodines (entre otras: *cosa, tipo*) muy frecuentes en el lenguaje coloquial y, seguramente, muy rentables. Existe un prejuicio por el cual intentamos enseñar lo más rentable e introducir el registro coloquial, pero –como nos ha sido enseñado que el uso de comodines es una forma de "hablar mal"– no estamos dispuestos a enseñarlos. En el aprendizaje de inmersión, los aprendices compensarán la carencia en sus clases; pero en el institucional terminarán aprendiendo algo que, en el caso del inglés, suele referirse como "el inglés para hablar con la reina". No estoy diciendo que deba o no deba ser así, estoy diciendo que es un problema que necesita reflexión.

La segunda categoría mencionada, la de los "prefabricados léxicos" –para decirlo en orden con el enfoque de Lewis– nos introduce en un problema en el que aún no entramos, el de las unidades multipalabra. Problema del que nos interesa señalar algo importante: si no podemos resolver la cuestión de la selección de vocabulario con unidades simples, la frecuencia de las unidades multipalabra parece aún de más remota resolución.

Lo cierto, desde el punto de vista de las bases científicas sobre las cuales poder realizar la selección de vocabulario frecuente, es que:

1. Los diccionarios de frecuencia se construyeron sobre corpus de textos escritos de nativos, lo que condiciona fuertemente su uso sobre todo en niveles bajos de competencia donde se supone que la selección del vocabulario por parte del docente es más crucial y el acercamiento del discente, menos autónomo.

2. Los corpus basados en usos orales de la lengua tienen muy diferente consistencia en las diferentes variedades del español. Las variedades periféricas no cuentan con recursos válidos para realizar una selección en base a datos empíricos.

A este concepto se agrega normalmente el de la *productividad*, que tiene que ver con la frecuencia pero que se distingue un poco de ella.

Cuando hablamos de productividad, nos estamos refiriendo 1) a aquellas unidades léxicas que permiten la derivación léxica a partir de su raíz (PAN, panadería, panadero, panera, panecillo, etc.) o 2) a la formación de colocaciones léxicas a partir de una unidad semánticamente más general (HACER puede combinarse con hacer la cama, hacer la maleta, hacer la comida, hacer el agosto, etc.) (López Tapia 2011, p. 19).

La rentabilidad enraizada en la productividad morfológica es un caballo de batalla en muchos manuales. Como en otros casos, tiene un potencial en los procesos de comprensión en contexto; pero como mostraba la Imagen 2, no la tiene en la producción que es el punto crucial para las lenguas afines. Un ejemplo clásico en la unidad en que se enseñan "Negocios y negociantes".

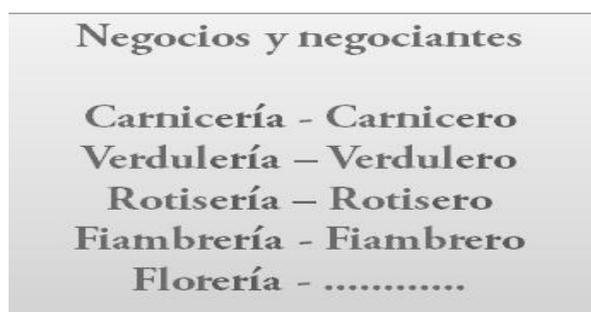


Imagen 5. Ejercicio de derivación morfológica a partir del tema "Negocios y negociantes"

Sería muy fácil mostrar que en la enseñanza de formas "más o menos productivas" se rompe el criterio de frecuencia. No solo porque "carnicería" es más frecuente que "carnicero", sino porque en la secuencia "orden - ordena - ordenación - ordenada - ordenado - ordenamiento - ordenar - órdenes - ordeno", por poner un ejemplo, no existe modo de estipular un orden de frecuencia recurriendo a corpus o diccionarios de frecuencia, solo a la intuición y, aun intuitivamente, es muy difícil categorizarla.

El punto crítico no es seleccionar el vocabulario a partir de su rentabilidad, sino definir este criterio en base a datos empíricos que discriminen la elección. Hemos reducido mucho la reflexión. Sabemos que hay muchas otras variables que influyen en la memoria de las palabras, el hecho de que sean concretas (más fáciles de recordar y de ilustrar) o abstractas, por ejemplo. Sin embargo, ningún Método ELE

estaría dispuesto a renunciar a la palabra "apellido" en la primera unidad del libro. Un control de la presentación de este tipo, que empezara por los sustantivos concretos y dejara para el final los abstractos, como puede verse en la enseñanza escolar de nativos, es impensable en ELE.

### 3.2. Enseñar léxico en contexto

El contexto con mayor o menor efectividad es el "contenedor" que posibilita la inferencia de significado. Parece claro que es más fácil saber qué significa una palabra desconocida en una frase o texto con significado completo que en una lista de palabras. Sin embargo esta es una intuición que remite a consideraciones cualitativas y no cuantitativas. La naturaleza misma de un contexto, la transparencia u opacidad que transmite a cada uno de los elementos que contiene, es un elemento muy difícil de contener en una descripción. Veamos un ejemplo en el que un estudiante de A2 se encuentra con un texto en el que desconoce el 10 o el 20% de las palabras y otro en el que solo ignora el 1,3%.

**- ¿Qué significan estas pseudopalabras?**

- Prefiero comprar ropa torpa, la puedo lavar en el lavarropas.
- Hoy la temperatura frímica fue 30 grados, la cólpica 8.

Imagen 6. Actividad con un porcentaje medio y alto de palabras desconocidas respecto al contexto.

Este año, en enero, llevé a mis hijas de 9 y 11 años a visitar el casoquio donde era director. Estuvieron con mis compañeros de trabajo viendo qué hacía cada uno y charlando con ellos. Luego hicieron una redacción para el colegio y quedó estupenda, tanto que se nos ocurrió poner en marcha un proyecto de visitas de escolares ies una forma de publicidad y extensión cultural excelente y las escuelas lo agradecen muchísimo!

**- Actividad: ¿Has entrado alguna vez en un casoquio? Descríbelo y explica sus funciones principales.**

Imagen 7. Actividad con un porcentaje bajo de palabras desconocidas respecto al contexto

Los ejemplos de la actividad 2 hacen ver que aun con un 20% se puede entender el sentido y tal vez este porcentaje se pueda elevar sin problemas. Queda claro entonces que la segunda aclaración de la Guía del DELE es correcta, el problema es ponernos de acuerdo con la definición de contexto y, sobre todo, de contexto significativo. En la segunda actividad que hemos realizado se puede observar que el contexto existe, que permite inferir algún hiperónimo como "lugar de trabajo", "empresa", "industria", "fábrica" (lo que nos dice que algunas dimensiones contextuales como la gramatical y sintáctica e incluso la propia de los

campos semánticos sí funciona), pero no "banco" que es la correcta. Siendo además ese el significado requerido por la consigna de la actividad, esta no puede realizarse.

En la elaboración de los DELE se prevé que en los textos que se utilizarán para realizar los ejercicios de comprensión lectora, al menos un 10% del léxico contenido será desconocido, o, en el caso específico, "no incluidas en las listas de léxico nuclear o complementario" (Guía 2007, p. 20). A pesar de que la afirmación es bastante fuerte, resulta matizada por una segunda aclaración en la que se dice que esas palabras deberán estar "contextualizadas de forma que su desconocimiento no afecte a la comprensión del texto o a la posibilidad de realizar las actividades propias de las pruebas" (Guía 2007, p. 20).

¿Qué sucede cuando planificamos para clases? ¿Estamos dispuestos a trabajar con input manipulado? Porque al menos en una primera fase el control de vocabulario obliga a eso: a clarificar un contexto cuando no permite la inducción del significado o a evitar partes menos claras. Sin embargo, la "autenticidad" o la "naturalidad" del input es una antífona tántrica en la evaluación de manuales. Para seguir con el material ya analizado, la crítica que se hace al manual *Síntesis*, en el documento del Ministerio, muestra ese prejuicio:

As atividades de compreensão oral encontram-se na seção *Para oír y comprender*, no início de cada unidade. Destaca-se a qualidade sonora da gravação do material auditivo. Embora há já alguma variedade de gêneros, a maioria dos textos são diálogos informais. Alguns áudios não favorecem efetivamente a compreensão auditiva por ser moralizações de gêneros escritos. As atividades contemplam principalmente a compreensão seletiva; há poucas atividades de compreensão extensiva e pouca variedade das de compreensão intensiva. Quanto à variação linguística, a maioria dos textos apresenta o registro informal. (Secretaria de Educação Básica, 2011, p. 32)

No quiero decir que la crítica de la autenticidad no puede avanzarse, sino que debería estar avalada por estudios científicos. Los datos empíricos que poseemos parecen mostrar que, en niveles de competencia iniciales, los textos manipulados mejoran la comprensión<sup>2</sup>. Esto es, que sería más prudente esperar que la autenticidad de los textos fuera un logro esperable en el momento en que el estudiante puede afrontarlo en modo autónomo. Seguramente las expresiones "selección o control del vocabulario" y "texto auténtico" no van de acuerdo.

Por otra parte, no es que los postulados en los que se basa el análisis del Ministerio brasileño sea original, ya que los criterios de selección del léxico, de los que ya hablamos, se explicitan en el Marco de Referencia Europeo para la

---

<sup>2</sup> En Ainciburu (2005) se aporta la bibliografía con datos empíricos que evidencian que el texto "enriquecido" facilita la comprensión respecto a la forma "simplificada". En ambos casos se trata de input manipulado, pero los estudios empíricos realizan una segunda comparación con los textos auténticos.

Enseñanza de las lenguas (MCER, 2002, cap. 6.4.7.3) a través de opciones metodológicas que resaltan:

- la necesidad elegir palabras clave –se entienda tanto por su relevancia para alumno como porque son palabras o frases importantes para comprender la cultura de la lengua meta-que éstas sean frecuentes en un determinado ámbito temático,
- que se presenten en textos auténticos o sea en contexto oral o escrito,
- que contemple la necesidad comunicativa más que una planificación férrea.

La cita sirve para reunir los conceptos que hemos tratado hasta ahora.

### 3.3. Enseñar léxico en forma progresiva: “casa” es A1

Respecto a la progresión en el aprendizaje de palabras, existe un movimiento de fondo que queda claro en la lectura de los descriptores del MCER (2002, cap. 6.4.): una gradación –por decir así– situacional, que va desde lo concreto y cotidiano (1) a las situaciones conocidas y más generales (2), y que se amplía progresivamente hacia la comprensión y comunicación de los aspectos más sofisticados, abstractos y formales del conocimiento del mundo (3).

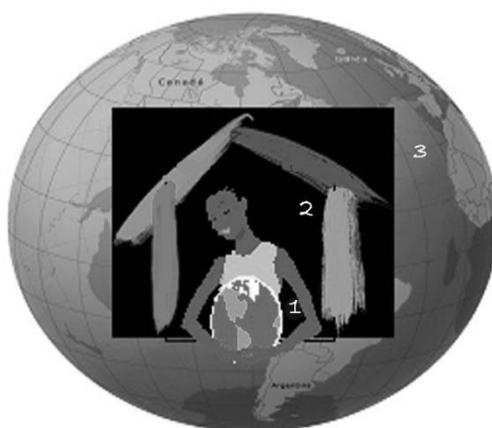


Imagen 8. Propuesta de enseñanza progresiva por campos de interés del MCER (elaboración propia)

En el esquema gráfico, se coloca el mundo muy cerca del hablante y en la categoría superior de competencia, con la intención de recalcar que la situación del hablante nativo parte de una experiencia lingüística, conceptual y cognitiva diferente a la del hablante nativo. Se subraya que en el sistema conceptual y lingüístico de la LM y de la L2 son diferentes, por eso hay aprendizaje, pero que ambos conservan siempre aspectos concomitantes que hacen posible el efecto

adquisicional conocido como transferencia positiva (Ainciburu 2008a, 49-52) y que desde un punto de vista cognitivo permiten la inferencia de significado en diferentes contextos. Dada su condición de documentos de referencia no pueden hacer menciones detalladas ni considerar la relación entre la lengua materna del aprendiente y el español. Sin embargo, los estudios de Lingüística Aplicada de los últimos años aportan datos empíricos sobre el orden de dificultad en el aprendizaje de palabras de una lengua extranjera cuando estas son cognados verdaderos o falsos (Ainciburu, 2008a) o cuando se trata de palabras que no poseen un equivalente directo en la lengua meta (Paribakht y Wesche 1993, Jiang 2004).

Para simplificar y ahora desde el punto de vista interlingüístico, el alumno debería aprender más fácilmente (y el docente presentar en las fases iniciales) los cognados, esas palabras que se reconocen como equivalentes en dos lenguas, y una especie particular de ellos que son los internacionalismos. Si lo hacemos, eso significa que no estamos considerando al estudiante como una *tabula rasa* en el plano léxico y que somos capaces de dar un valor a su conocimiento previo (a ese mundo que nuestra aprendiente modelo tiene entre manos en la primera gráfica). Eso es algo que está en el espíritu del MCER, pero que generalmente se tiende a tomar como referencia en los aspectos culturales y no en los estrictamente lingüísticos. Si debemos activar aquellas posibilidades que podemos llamar "léxico compartido", deberíamos recurrir:

1. a las palabras internacionales, siempre y a los *cognados*, cuando estamos frente a un público monolingüe. Por ejemplo a formas como "*international, internacional, internazionale*" y también a los nombres de personas, instituciones, conceptos geográficos, etc. que forman parte del componente textual comprensible a simple vista;

2. a los parentescos fonéticos o gráficos entre ambas lenguas. En este sentido suele jugar un rol fundamental la familiaridad de dos lenguas a nivel diacrónico. En muchas lenguas europeas, por ejemplo, las palabras aún conservan el componente latino. Así, de los cognados inglés-español, el 90% es de origen latino. Respecto a los sonidos suelen ser muchos los fonemas vocálicos y consonánticos compartidos por las lenguas occidentales. Lo mismo se diga para las convenciones gráficas, una mayúscula en mitad de una oración indica con buena probabilidad un nombre propio.

3. a los elementos que compartimos en la morfología derivativa, como la flexión o la composición. Por ejemplo, si enseñamos a analizar las palabras compuestas y deducir su significado mediante la separación de las raíces y los afijos, es probable que haya que recordar un número menor de prefijos y sufijos

latinos y griegos (porque ya presentes en la red de la LM) para acceder a un gran número de palabras.

4. a la presentación del léxico nuevo en segmentos reconocibles desde el punto de vista sintáctico, porque existe un alto grado de paralelismo sintáctico en muchas lenguas y esto nos ayuda a reconocer la función gramatical de una palabra o nos indica que podemos dejarla provisoriamente de lado en la comprensión (generalmente individualizamos la estructura S+V+P, por ejemplo y si algo está en posición apositiva y no lo entendemos, seguimos con la lectura).

Estas reglas que hemos dado, sin embargo, tienen más que ver con la comprensión que con la producción de palabras, aunque es probable que reconocer cognados, internacionalismos, etc. pueda aumentar el patrimonio léxico en el caso de aprendizaje incidental por medio de lectura. El pasaje de reconocer a producir no es automático, no es solo cognitivo sino también psicológico, ambiental y pragmático. Motivación y necesidad juegan un rol importante que aquí no podemos reseñar, pero que hemos señalado anteriormente.<sup>3</sup>

Lo que sí podemos concluir es que la progresión de intereses no ilustra la progresión de dificultad y que, en el caso de estudiantes monolingües, el conocimiento profundo de las relaciones interlingüísticas no debería ignorarse.

### **3.4. Enseñar las variedades léxicas**

Esto es algo que parece relevante. Ciertamente es que, en el caso de las lenguas extranjeras y especialmente en los principiantes, recordar varias palabras para denominar un mismo objeto parece una sobrecarga cognitiva relevante, en un momento en el que el quantum de memoria está dedicado a aprender el vocabulario de sobrevivencia.

Me preocupa señalar que entre todas las gradaciones hoy existentes en la formación de profesores, pareciera que se exige un conocimiento profesional de las variedades léxicas muy amplio (Ainciburu, 2008b). En pos de una supuesta aceptación y mostración de las variedades léxicas se intenta presentar como "políticamente correcto" un material que lleva el conocimiento del autor de materiales y del profesor a una dimensión casi similar a la de un lexicógrafo. En muchos casos, la presentación de las variedades es episódica y da un poco de color local, pero en ningún ejercicio del libro vuelve a ejercitar el vocabulario y no parece importar el hecho de que pueda ser reutilizado. Es posible que sea una posición irrealista. Lo único que se puede hacer, en la espera de una reflexión más extendida o de que cada uno tome posición ante el problema, es dar elementos con

---

<sup>3</sup> Una señalación de estos factores en Ainciburu (2008a, pp. 63-75).

base científica para elegir las variedades a mostrar. En ese sentido, subrayo la existencia del proyecto Varilex, del Dr. Hueda, a partir del cual es posible encontrar las palabras que corresponden a un mismo referente y tener una conciencia más real de su frecuencia.

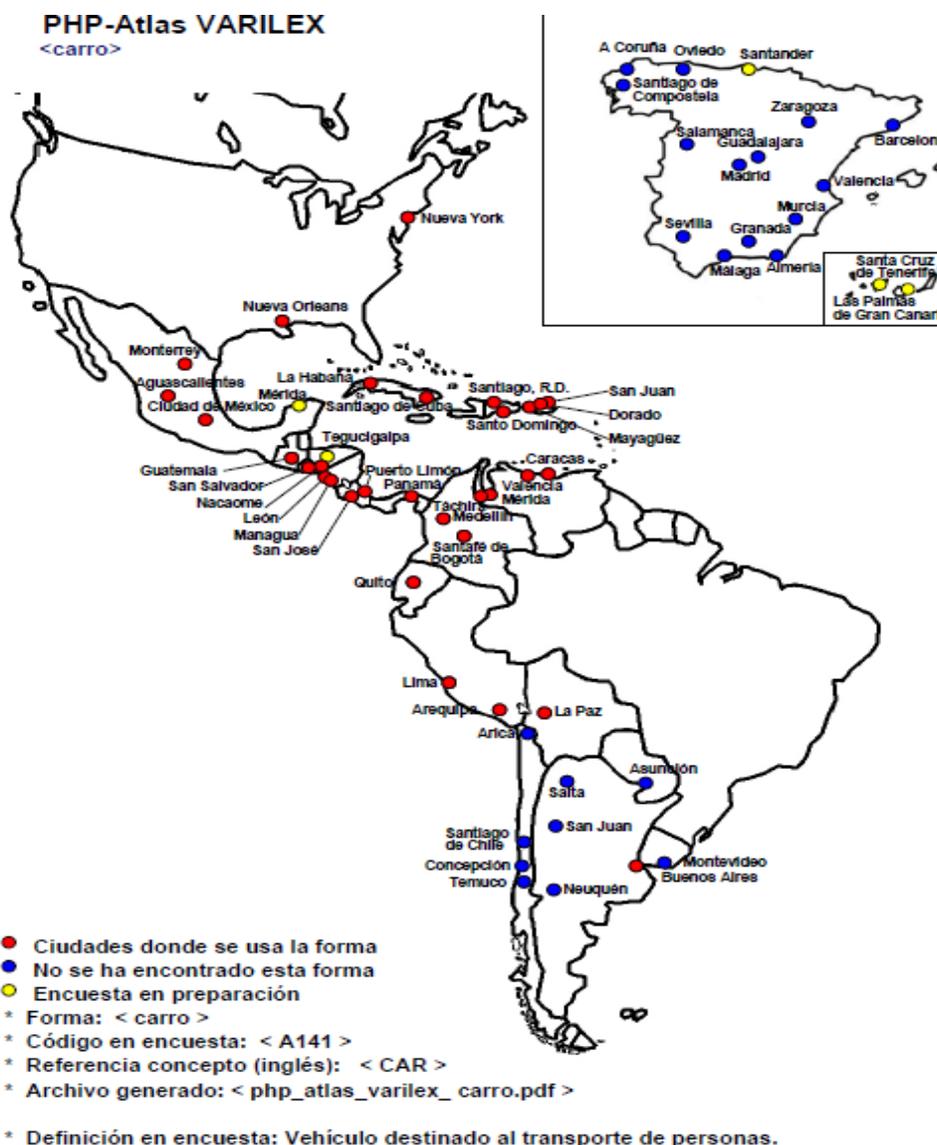


Imagen 9. Distribución de uso de la palabra "carro" como correspondiente del término inglés *car*.

Existen otros mitos ligados a la enseñanza del vocabulario que no podemos afrontar esta vez, pero que se deben considerar cuando se desea reflexionar sobre cómo enseñar en modo eficaz. Por ejemplo: ¿debemos permitir la traducción de las palabras en clases?, ¿ayudamos a los alumnos a transferir estrategias propias del aprendizaje de palabras y locuciones nativas o de otras lenguas extranjeras?, ¿eso se enseña o es una virtud adquirida en los estudiantes exitosos?, ¿se puede sobrevivir con una estrategia única? Los estilos de aprendizaje que caracterizan a los alumnos también como base del aprendizaje léxico: ¿cambian?, ¿se integran?

Muchas de estas preguntas tienen una extensa bibliografía psicolingüística que aporta datos empíricos que nos ayudarían a tomar decisiones mayormente seguras, pero esa bibliografía parece estar en un estante de la biblioteca bastante lejano al de los manuales.

Para terminar, creo que lo que importa es que nos pongamos de acuerdo en qué es lo que enseñamos cuando enseñamos vocabulario, o lo que es mejor, qué es lo que esperamos que un estudiante haga con las palabras meta cuando obtenga la tan ansiada competencia *cuasinitiva*. Una lista de lo que un hablante competente puede hacer con una palabra podría ayudarnos:

- Ordenar palabras por su terminación cuando busca una rima (información fonológica);
- colocar las palabras en orden alfabético (información ortográfica);
- buscar una palabra o unidad multipalabra sustitutiva para una oración en la que se repite un término (información sintáctica);
- nombrar objetos que pertenezcan a la misma categoría conceptual y buscar individuos dentro de una familia (información semántica);
- explicar si la relación que existe entre *salto* y *saltar* es la misma que relaciona *oso* y *osar* (información morfológica);
- intuir el significado de palabras que no ha escuchado nunca, como \*inrestitutivo o \*superexpansionable (información derivativa);
- decir si una palabra es frecuente o rara en su lengua (información de frecuencia);
- si debería utilizarla o no en un determinado momento o con determinadas personas (información pragmática);
- con qué otras palabras suele aparecer acompañada (información colocal);
- si se dice en otra variedad o es muy local (información dialectal).

Estas declinaciones del proceso de aprendizaje del léxico deberían obligarnos a una reflexión sobre la naturaleza del aprendizaje léxico y considerar las consecuencias didácticas de nuestros preconceptos, prejuicios y prácticas en el aula. Si una palabra contiene tantas informaciones: ¿cómo es posible “enseñarla” con una sola presentación? Es posible que en ese sentido la enseñanza del léxico sea progresiva, en el hecho de que la mente, como un scanner deba pasar muchas veces sobre un input “escondido” en contextos diferentes para ir descubriendo, pasaje por pasaje, una dimensión más nítida donde estas informaciones se integren.

En ese sentido, no aceptar los mitos sin analizarlos, no subestimar el factor memoria y ejercitación y dar al léxico la misma atención que damos a otros aspectos de la lengua, podría potenciar el aprendizaje del vocabulario.

## Referencias Bibliográficas

- AINCIBURU, M. C. (2005). Cuando el texto tiene que ser simple: la comprensión lectora en A1 y A2. B. Montmany e N. Sanz (a cura di), *XIV Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona 16-17 diciembre 2005, Barcelona: Difusión-Internacional House [ISBN 84-3601673-061-7], pp. 40-44. En <http://www.encuentropractico.com/pdf05/ainciburu.pdf>
- AINCIBURU, M. C. (2008a). *Aspectos del aprendizaje del vocabulario Tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*. Frankfurt am Main, Peter Lang, ISBN 978-3-631-57757-8.
- AINCIBURU, M. C. "La enseñanza del léxico en lenguas extranjeras. ¿Qué palabras hay que enseñar?". Córdoba (Argentina): *Revista Bitácora*. En [http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia\\_ainciburu.pdf](http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_ainciburu.pdf).
- CERCADILLO LÓPEZ, M. (2007). *Enseñanza del léxico en el aula de I2: los verbos funcionales generales*. Memoria de Máster del Instituto Cervantes-UIMP, 2007.
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español (3 Vols.)*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2007.
- LEWIS, M. *The lexical approach* (Vol. 1, p. 993). Hove, UK. Language Teaching Publications, 1993.
- MARTÍN, I. *Síntesis. Curso de Lengua Española*. Sao Paulo, Atica, 2009.
- MEARA, P. (1980). "Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning". En *Language teaching and linguistics: Abstracts* (Vol. 13, nº 4, pp. 221-246).
- MEARA, P. "Towards a new approach to modelling vocabulary", en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (Capítulo 2.1). Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- RIBAS, R. *iNos vemos! Paso a paso 1 - Libro del alumno*. Barcelona, Difusión, 2012.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2011). *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília, Ministério da Educação.
- UÑA, A. M. D. "La web: una herramienta útil en el aula de 'ESL' ". *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 6, octubre 2006. En <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/56616>.

## María Cecilia Ainciburu

Doctora en Lingüística Aplicada a la enseñanza de E/LE y Master en Didáctica de E/LE por la Universidad Antonio de Nebrija. Doctora en Letras (Universidad de Siena) y Profesora en Letras (Universidad Nacional de La Plata). Se desempeña como profesora de Lengua Española en la *Università degli Studi di Siena* y como profesora adjunta y coordinadora en los cursos de posgrado de la Universidad Antonio de Nebrija. Edita la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Es autora de materiales didácticos y de publicaciones científicas sobre el análisis del discurso especializado, la lexicología y la metodología de aprendizaje de E/LE.

Subir

---

### Cómo citar este artículo:

AINCIBURU, María Cecilia. "El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos. ¿Existe el vocabulario rentable?", *SIGNOS ELE*, abril 2014, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2087>, ISSN 1851-4863.

---

Subir