



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

MINIMIZACIÓN DEL EFECTO OLVIDO EN EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS), EN EL PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Presentado por: Isabel Arce Girón
Línea de Investigación: Teoría y Métodos educativos
Métodos pedagógicos
Directora: Ingrid Mosquera Gende
Ciudad: Bilbao
Fecha: 29 de Junio de 2012

ÍNDICE

Resumen	4
Abstract	5
1.-INTRODUCCIÓN.....	6
2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
2.1 OBJETIVOS	7
2.1.1 Objetivos generales	7
2.1.2 Objetivos especiales	7
2.2 METODOLOGÍA	8
2.3 FUENTES	8
3.- DESARROLLO	10
3.1 CONCEPTOS PREVIOS	10
3.1.1 Lengua de destino	10
3.1.2 Conocimientos receptivo	11
3.1.3 Conocimiento productivo	11
3.1.4 Palabras de alta frecuencia	11
3.1.5 Palabras de baja frecuencia	12
3.1.6 Aprendizaje intencional	12
3.1.7 Aprendizaje incidental	12
3.1.8 Efecto olvido	13
3.2 ESTUDIO TEÓRICO DESCRIPTIVO	14
3.2.1 Enfoques tradicionales en la enseñanza de vocabulario	14
3.2.2 Qué es conocer una palabra	19
3.2.3 Aspectos de cada palabra	20
3.2.4 Enseñar vocabulario	23
3.2.4.1 Seleccionar lo que se va a enseñar	23
3.2.4.2 Secuenciación de lo que se va a enseñar.....	24
3.2.4.3 Presentación de vocabulario	25
3.2.5 Aprender vocabulario	27
3.2.5.1 Recordar lo aprendido	29
3.2.5.2 Efecto olvido	32
3.2.5.3 Técnicas para incrementar la memorización	33
3.3 ESTUDIO DE CAMPO	39
3.3.1 Materiales y métodos	39

3.3.1.1 Pre-test	40
3.3.1.2 Actividad de vocabulario	44
3.3.1.3 Encuesta	47
3.3.1.4 Test de evaluación	48
3.3.2 Resultados del análisis	50
3.3.2.1 Pre-test	50
3.3.2.2 Encuesta	54
3.3.2.3 Test de evaluación	58
4.- PROPUESTA PRÁCTICA	62
4.1 LISTA DE PALABRAS	62
4.2 PRE-TEST	64
4.3 WORD CARDS	64
4.4 BANCO DE PALABRAS	65
5.- CONCLUSIONES	68
6.- LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA	70
7.- BIBLIOGRAFÍA	71
7.1 REFERENCIAS	71
7.1.1 Bibliografía	71
7.1.2 Webgrafía	72
7.2 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	73
7.2.1 Bibliografía	73
7.2.2 Webgrafía	74
8.- ANEXO	75

RESUMEN

En este trabajo, se toma como punto de inicio una observación y experiencia previa, que se basa en la facilidad con que el estudiante olvida el vocabulario aprendido en lengua extranjera (Inglés). A partir de esa observación, se considera fundamentada la necesidad de que el aprendizaje de vocabulario sea lo más efectivo posible. En primer lugar, se presentan las teorías y propuestas de destacados autores sobre la enseñanza de vocabulario en lenguas extranjeras, y se consideran principalmente aquellas que se hayan probado como más efectivas, recogiénolas y comentándolas en el apartado de desarrollo.

En segundo lugar, y para conocer de primera mano los estilos y hábitos de los estudiantes de primer ciclo de E.S.O. en el estudio y aprendizaje de vocabulario, se lleva a cabo un pequeño estudio de campo. Se utiliza, a tal fin, una muestra inicial de 32 alumnos de primer ciclo de E.S.O. (16 estudiantes de primer curso y 16 estudiantes de segundo curso, aunque en este grupo no es posible llevar a cabo la totalidad de pruebas a todos los alumnos).

Con los resultados y análisis del estudio de campo, y tras considerar las referencias consultadas para llevar a cabo este trabajo, se plantea, en tercer lugar, una propuesta de actividades basada en una o varias de las ideas ofrecidas por los autores estudiados. Dicha propuesta consta de una programación de vocabulario, a partir de una lista de palabras de alta frecuencia, y está dirigida, principalmente, a alumnos de 1º de E.S.O., aunque, por su estructura y finalidad, se hace extensiva a 2º de E.S.O. también.

La falta de tiempo para profundizar más en el desarrollo teórico del marco de referencia de este trabajo y la inexperiencia de quien lo firma, se pondrá, sin duda, de manifiesto, en las diferentes partes que conforman el estudio, lo que deja abierta la posibilidad y el deseo de profundizar, más y con mayor precisión, en el tema tratado, como se explicará en el apartado de líneas de investigación.

PALABRAS CLAVE

Efecto olvido, vocabulario, banco de palabras, tarjetas de palabras, pre-test.

ABSTRACT

This work starts from a previous experience and observation, which leads to consider that students usually forget the vocabulary they learn in a foreign language (English) too easily. For that reason, it has been considered essential an effective acquisition of vocabulary. As a starting point, the study takes the theories and suggestions made by several authors on the teaching of vocabulary in foreign languages, and it mainly focuses on those which have been proved as more effective. The whole essay contains the descriptions and practical proposals, which have been regarded as the most significant of all.

Bearing in mind the most relevant suggestions, and in order to obtain direct information about the styles and habits of students on learning vocabulary, a survey is conducted. The basis of the study is a sample of 32 students (16 students in the first course of E.S.O. and 16 students in the second course of E.S.O.). According to the references of this work and to the results of the survey a practical activity is proposed. It is based on the suggestions and proposals made by the authors mentioned and consists of a set of activities on vocabulary. Such activities are based on a list of high frequency words, which should be known by students at the end of this level.

Since it is an activity to be conducted throughout the course, with different exercises and strategies, and, since it is not possible to make an assessment of it, it is eventually a proposal of intentions. Due to time constraints and the notable inexperience of the author of the study, shortcomings in the quality of the work are evident throughout the work.

KEYWORDS

Forgetting words effect, vocabulary, bank of words, word cards, pre-test.

1.-INTRODUCCIÓN

El tema que ocupa este trabajo es el de la enseñanza-aprendizaje de vocabulario en lengua inglesa, y también algo que se considera inherente al mismo, el olvido de lo aprendido. Se estima de gran valor que el aprendiz de lenguas adquiera, cuanto antes, un volumen de palabras en la lengua de destino que le permitan progresar en el dominio de la misma, sin tomar en consideración, en muchas ocasiones, el factor olvido. El hecho de que el estudio se centre principalmente en el primer ciclo de E.S.O. se debe a que se consideran estos cursos decisivos, para ofrecer a los alumnos métodos de aprendizaje que les puedan servir en el resto de la etapa educativa que están comenzando.

Se lleva a cabo, por lo tanto, un breve estudio sobre diversas estrategias utilizadas en la enseñanza de vocabulario de lengua extranjera (Inglés). Se realiza, igualmente, una concisa revisión de diversos modos de aprender vocabulario y de aquellas propuestas de diferentes autores, encaminadas a minimizar el efecto olvido en el aprendizaje de vocabulario, de modo que éste se convierta en aprendizaje efectivo y eficaz. A partir de la exploración de distintas metodologías de enseñanza y de diversas propuestas pedagógicas, se lleva a cabo un sencillo estudio de campo para conocer los estilos y estrategias de aprendizaje de vocabulario de estudiantes del primer ciclo de E.S.O. Finalmente, se propone una actividad práctica para llevar a cabo en dos grupos de estudiantes de 1º y 2º de E.S.O. La razón de enfocar la propuesta práctica en estos dos cursos concretamente, es eminentemente práctica: se va a basar en los niveles A1 y A2 del M.C.E.R.L. (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) y en el vocabulario exigible en esos dos cursos. Asimismo, se quiere inducir a los alumnos de estos cursos a adquirir unas técnicas de estudio y memorización de vocabulario efectivas, que les permitan incrementar su competencia léxica y, que redunden, a su vez, en una mejor y mayor memorización de lo aprendido.

2.-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A continuación, se plantean los principales propósitos de este trabajo, así como la metodología empleada en el desarrollo del mismo, y la justificación de las fuentes en las que se basa.

2.1 OBJETIVOS

Se presentan dos grupos de objetivos, generales y específicos, que se detallan seguidamente.

2.1.1 OBJETIVOS GENERALES

Son varios los propósitos de esta investigación:

- Hacer un breve estudio teórico de las aportaciones y sugerencias de destacados autores respecto a la enseñanza de vocabulario en lengua extranjera.
- Realizar un estudio de campo entre estudiantes de primer ciclo de E.S.O.
- Elaborar una propuesta práctica de aplicación en un contexto de aula de primer ciclo de la E.S.O.

2.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Entre los objetivos específicos que guían este trabajo están:

- Definir los conceptos básicos empleados a lo largo del mismo, y que son los siguientes: lengua de destino, conocimiento receptivo, conocimiento productivo, palabras de alta frecuencia, palabras de baja frecuencia, aprendizaje intencional, aprendizaje incidental y efecto olvido.
- Desarrollar un estudio teórico sobre el tema en cuestión, tomando en consideración las aportaciones de autores tan significativos como son Nation o Thornbury, entre otros.
- Realizar un estudio de campo sobre una muestra inicial de 32 alumnos, que consistirá, primero, en un pre-test, que medirá su conocimiento de vocabulario; después, en una presentación de palabras que tendrán que estudiar, acompañada de una encuesta, y por último, en un test, que evalúa el conocimiento del vocabulario, una vez estudiado.

- Analizar los resultados obtenidos en las distintas partes del estudio de campo.
- Proponer una actividad práctica, enfocada en la enseñanza-aprendizaje de vocabulario y en las posibles estrategias que contribuirán a minimizar al máximo el olvido de lo aprendido.
- Extraer conclusiones de las teorías estudiadas, así como del estudio de campo llevado a cabo, para comprobar que se han cumplido los objetivos primeros y también para tener un punto de inicio de una futura línea de investigación, que permita una mayor profundización sobre el tema propuesto.

2.2 METODOLOGÍA

Este trabajo se lleva a cabo con una metodología mixta. Por un lado, se trata de un breve estudio teórico descriptivo sinóptico, con las aportaciones de destacados autores en el campo del aprendizaje de vocabulario en lengua extranjera. Todo ello constituye la parte documental. Asimismo, se lleva a cabo un estudio de campo, basado principalmente en una encuesta personal y exploratoria, con el fin de conocer los estilos de aprendizaje de vocabulario de lengua inglesa de estudiantes de primer ciclo de E.S.O. Por último, se realiza una propuesta práctica de aplicación, que consiste en una programación de enseñanza de vocabulario para el primer curso de la E.S.O., basada en la aplicación de una lista de palabras de alta frecuencia y en el trabajo autónomo en el aprendizaje de vocabulario, con el fin de inculcar hábitos de estudio que permitan minimizar el olvido del mismo. Dicha actividad se hace extensiva al 2º curso de E.S.O., porque la lista de palabras de referencia comprende más de 2.000 vocablos, por lo que sería conveniente organizar su estudio en los dos cursos.

2.3 FUENTES

Se han consultado fuentes de Internet y libros especializados, atendiendo a criterios de relevancia, autoridad y actualidad. Se ha tenido especial cuidado en la elección de páginas de Internet, escogiéndole únicamente información de páginas fiables y de reconocido prestigio en el ámbito académico. En cuanto al soporte

impreso, se han intentado recoger las opiniones y los trabajos de los autores más destacados en el ámbito del estudio de aprendizaje de léxico.

3.-DESARROLLO

En este apartado, se ofrecen las teorías y sugerencias de diferentes autores respecto a la adquisición de vocabulario en lengua extranjera. Como paso previo, se aportan una serie de conceptos que aparecen a lo largo de todo el estudio, y que interesa aclarar. Por otro lado, se detallan los pasos seguidos en la elaboración de la encuesta y las partes que componen el estudio de campo, así como los resultados del mismo.

3.1 CONCEPTOS PREVIOS

A continuación, se exponen todos los conceptos que se han considerado relevantes en este estudio.

3.1.1 LENGUA DE DESTINO

En el momento en que una persona comienza a aprender una lengua diferente a la propia, ya se convierte en aprendiz, estudiante o alumno. Del mismo modo, hay varias denominaciones para esa lengua que se aprende. Nation (2001) utiliza el término “segunda lengua” para referirse, por ejemplo, a la lengua extranjera (p. 4). Thornbury (2002) hace referencia a la “segunda lengua” o L2 también, y además, se refiere a la lengua nativa del alumno como L1 o primera lengua (p. 18). También Coady & Huckin eligen los términos “segunda lengua” o L2 y L1 para la lengua nativa del estudiante, y en su recopilación de artículos, contenidos en el manual al que se hace referencia en el apartado bibliográfico, aparecen la L2 y la L1 en Koda (1997: pp. 35-47), Paribakht & Wesche (1997: pp. 174-199) y Coady (1997: pp. 273-288), entre otros.

Parece, pues, que hay consenso en el uso de “segunda lengua” al hacer referencia, por ejemplo, a la lengua inglesa, que es la que ocupa el tema de este trabajo. Sin embargo, se prefiere a lo largo del mismo especificar el término lengua inglesa o referirse a la misma como lengua de destino. El motivo es que, en el entorno de enseñanza de la autora de este trabajo, existe una ligera confusión entre L2 y lengua extranjera, por coexistir dos lenguas oficiales en el sistema de enseñanza, el español y el euskera. Como hay muchos estudiantes para quienes el euskera es su lengua nativa y otros tantos para quienes su lengua nativa es el español, lo habitual en los currículos es referirse a la lengua inglesa como lengua

extranjera. En este trabajo, se usa el término “lengua de destino” porque se considera que cualquier lengua que se aprende es objeto y objetivo de aprendizaje.

3.1.2 CONOCIMIENTO RECEPTIVO

Nation (2001) identifica el conocimiento receptivo con las destrezas de *listening* y *reading*, es decir, con la habilidad para entender y reconocer las palabras que se oyen y que se leen. En lo referente al conocimiento receptivo de vocabulario, el autor señala que consiste en percibir la forma de una palabra al escucharla o al leerla y en saber su significado (pp. 24-25). También se quiere destacar, siguiendo a Thornbury (2002), que el conocimiento receptivo suele preceder al productivo, y es siempre mayor que éste (p. 15). En el estudio, se utiliza este término de acuerdo a las concepciones de ambos autores, pero no se quiere desligar del conocimiento productivo, porque se entiende que ambos se complementan, y no existen, ni pueden darse, de manera independiente.

3.1.3 CONOCIMIENTO PRODUCTIVO

Como en el caso anterior, se parte de la concepción de Nation (2001), que relaciona el conocimiento productivo con las destrezas de hablar y escribir en una lengua. Asimismo, el conocimiento productivo de vocabulario conlleva expresar significados en lengua escrita o hablada, a través de las formas apropiadas de las palabras (pp. 24-25). Thornbury (2002) identifica este conocimiento productivo con la forma hablada de una palabra (p. 15). Se entiende pues, a lo largo del estudio, que esa destreza de saber utilizar una palabra implica saber dónde usarla, cómo usarla y sobre todo, por qué usarla. Y ahí radica, precisamente, la dificultad que el aprendiz de lenguas afronta ante la riqueza de léxico de la lengua inglesa, por ejemplo.

3.1.4 PALABRAS DE ALTA FRECUENCIA

Thornbury (2002) define estas palabras como las más frecuentes en la lengua, por lo tanto, las que expresan los significados más frecuentes (p. 35). Nation (2001), a su vez, se refiere a palabras de alta frecuencia como aquellos términos que cubren una proporción mayor en la producción de la lengua, tanto escrita como hablada, y que además aparecen en todos los usos de la lengua en cuestión (p. 13), y, este mismo autor, citado en Coady & Huckin (1997: p. 239), afirma que sin estas palabras es imposible usar la lengua inglesa con normalidad. Estas palabras tienen, por lo tanto, una gran importancia, y como afirma Thornbury, es necesario que los aprendices de una lengua adquieran alrededor de 2.000 palabras de alta frecuencia lo antes posible (2002: p. 21), criterio que se comparte a lo largo de este trabajo.

3.1.5 PALABRAS DE BAJA FRECUENCIA

Según Nation (2001), las palabras de baja frecuencia se dan en la lengua con moderada o poca frecuencia, pero constituyen el grupo más numeroso (p. 12). El mismo autor, junto con Newton (Nation & Newton, 1997: p. 240), menciona que estas palabras pueden traducirse por el contexto en que se dan. No obstante, hay una serie de palabras en este grupo que se usan con una frecuencia moderada, pero no como para ser incluidas en la lista de palabras de alta frecuencia, así que se puede decir que la frontera que divide uno y otro grupo de palabras es difusa, y que depende de quién elabore la lista de una u otra frecuencia y con qué objetivo, sería posible encontrar algunas diferencias de clasificación (Nation, 2001: p. 19). Para Paribakht y Wesche (1997), se trata de términos no familiares para el aprendiz de la lengua (p. 175).

En este estudio, no se presta especial atención a estos términos, porque se entiende, como apunta Nation, que entrenando al aprendiz en estrategias que le permitan averiguar el significado de estas palabras de baja frecuencia, ya se consigue que el alumno incremente sus conocimientos de vocabulario (2001: pp. 20.21). Sin embargo, se quieren aclarar aquí estos conceptos porque, a pesar de ser un grupo de palabras que se adquieren normalmente sin un estudio previo, son, junto con las de alta frecuencia, las que permiten al estudiante tener un conocimiento amplio del vocabulario de la lengua de destino.

3.1.6 APRENDIZAJE INTENCIONAL

Nation (2001) afirma que el aprendizaje intencional es un aprendizaje directo, deliberado, que ocurre porque se lo propone el profesor o el estudiante, es decir, se focaliza en el aprendizaje de palabras o expresiones, dando importancia a la palabra en cuestión (p. 232). Se trata, por ejemplo, del aprendizaje de vocabulario clásico, consciente e intencionado, y se lleva a cabo dirigiendo la atención del alumno a los elementos que ha de aprender, que en este caso serían palabras. Tanto profesor como estudiantes son conscientes de que se disponen a aprender y, a menudo, se recurre a la traducción o definición del vocabulario propuesto. Hay una acción dirigida exclusivamente al aprendizaje, y una serie de estrategias utilizadas con ese fin.

3.1.7 APRENDIZAJE INCIDENTAL

Thornbury (2002: p. 48) afirma que el profesor es una fuente de lengua incidental, es decir, todas las palabras y expresiones que usa en el aula son

aprendidas no de forma directa, sino de forma accidental. Esto ocurre cada vez que el docente no lleva a cabo una acción concreta, enfocada en esos términos, para que el alumno los aprenda. Para Nation (2001), el aprendizaje incidental se da cuando el alumno se enfrenta a palabras que no conoce y trata de inferir su significado a partir del contexto. Esta situación se puede dar leyendo, escuchando la radio, viendo la televisión o participando en conversaciones. No se trata de “ponerse a aprender”, ni es un acto deliberado o intencionado, pero se da igualmente la situación de aprendizaje, y precisamente porque averiguar el significado de una palabra a través del contexto es muy importante para cualquier aprendiz de lenguas, este autor insiste en la necesidad de instruir a los alumnos en ciertas estrategias que les permitan inferir significados de este modo (pp. 232-233).

Al clasificar el aprendizaje en intencional e incidental, se puede llegar a creer que se habla de actos independientes, cuando en realidad, y parafraseando a Nation (2001: p. 232), son acciones que se complementan, hasta el punto de que una de ellas siempre mejora y realza a la otra. Se considera, pues, que tanto el aprendizaje intencional como el incidental forman parte del mismo proceso: aprender la lengua de destino y llegar a dominarla al máximo, ya sea porque se conoce mucho o casi todo de ella, ya sea porque se es capaz de aplicar estrategias que lleguen allá donde los conocimientos no alcanzan.

3.1.8 EFECTO OLVIDO

Thornbury (2002) cree que olvidar palabras es algo que ocurre con mucha rapidez al principio, y después se va ralentizando. Los estudiantes olvidan lo aprendido de una clase a otra y de un curso a otro, luego el efecto olvido ocurre a corto y a largo plazo. Del mismo modo, afirma que en 24 horas se puede olvidar hasta un 80% de lo aprendido (p. 26). Continúa el autor diciendo que, si el estudiante no tiene oportunidades de utilizar la lengua aprendida, se produce un olvido rápido en los tres o cuatro primeros años, pero tras ese período la pérdida es mucho menor, y se mantiene en esos niveles incluso 50 años después. Parece obvio, pues, que el efecto olvido existe y persiste en una situación de aprendizaje, así que a lo largo del trabajo se acepta como parte consustancial al proceso de aprender. Por ese motivo, no se pretende “acabar” con él, sino minimizarlo, hacer al estudiante consciente de su existencia e instruirle en las acciones que puede llevar a cabo para que el olvido no le impida avanzar en el proceso de aprendizaje o incrementar sus conocimientos de vocabulario.

3.2 ESTUDIO TEÓRICO DESCRIPTIVO

A lo largo de este apartado, se exponen las teorías de los autores que han servido como referencia en la elaboración de este trabajo, y que están centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario en la lengua de destino. Se comienza con una breve revisión histórica en los distintos métodos de enseñanza de lenguas, y se analiza después qué significa exactamente “conocer” una palabra, desde el punto de vista de su forma y de su contenido, y con el propósito de que el alumno llegue a un conocimiento satisfactorio de la misma, que le permita usarla con propiedad y fluidez.

3.2.1 ENFOQUES TRADICIONALES EN LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO

El conocimiento de vocabulario es esencial en el aprendizaje de una lengua, pero los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas no siempre han considerado este aspecto como parte fundamental de sus procedimientos. A continuación, se ofrece la revisión de diferentes métodos de enseñanza de lengua extranjera y su atención a la enseñanza de vocabulario. Se toma como referencia el artículo de Cheryl Boyd Zimmerman, incluido en el manual de Coady y Huckin (1997: pp. 5-17). Cronológicamente hablando, el método que imperó desde finales del S. XVIII fue el *Grammar Translation Method*, que tenía como objetivo principal preparar a los estudiantes para leer y traducir textos clásicos. No se contemplaba la idea de que los estudiantes utilizaran el idioma, así que se les ofrecían interminables listas de vocabulario bilingüe, repletas de términos obsoletos y arcaicos, que habían sido seleccionados siempre, al servicio de la gramática. Se insistía, como apunta Jiménez (1997-98), “en las repeticiones orales de listas de palabras y frases descontextualizadas” (p. 799). Obviamente, los diccionarios bilingües eran los métodos de consulta por excelencia. Este fue el método utilizado en la enseñanza de lenguas en Europa y Estados Unidos hasta bien entrado el S. XX, si bien recibió numerosas críticas, entre ellas la falta de atención a la lengua hablada, y el papel subsidiario otorgado al vocabulario (Zimmerman, 1997: pp. 5-7).

Uno de los objetores de este método, Francois Gouin, insistió en la necesidad del estudiante de lengua extranjera de adquirir términos que le permitan construir oraciones con sentido (Zimmerman, 1997: pp. 6-7). En esa tarea, es más importante aprender verbos, por ser éstos partes clave de las oraciones. También apoya este autor la instrucción que permita al estudiante utilizar la lengua a través de sencillas

oraciones, relacionadas con su aprendizaje general y sobre todo con sus necesidades concretas. Otro crítico del método citado fue Thomas Prendergast, que ofreció una nueva forma de listar vocabulario, acorde a la frecuencia con que era utilizado en la lengua estudiada (Zimmerman, 1997: pp. 6-7). Esta propuesta, que fue revolucionaria en su tiempo, sirvió como base de procedimientos futuros en la enseñanza de vocabulario. Siguiendo estos inicios de reforma, el lingüista Henry Sweet propuso un método en el que se enfatizaba la lengua hablada y la instrucción fonética. Dividido en varios estadios de aprendizaje, cada uno se centraba en aspectos diferentes de la lengua, hasta llegar a un nivel de profundización total, destinado a estudiantes universitarios (Zimmerman, 1997: pp. 7-8). Sweet proponía como unidad de lenguaje la oración, a diferencia de aquellos que proponían como unidad de lenguaje, y por lo tanto de aprendizaje, la palabra. A finales del S. XIX se introdujo el Método Directo, desarrollado en Estados Unidos por Sauveur y popularizado por Berlitz. Este método proponía usar la lengua en la misma instrucción, que se llevaba a cabo siempre en clases reducidas e intensivas, en las que se prestaba atención al vocabulario básico, que era ilustrado con imágenes y demostraciones reales (Zimmerman, 1997: p. 8). Aunque este modelo fue tachado de trivial en aquel momento, sus procedimientos se llevaron a cabo en muchas escuelas privadas de enseñanza de idiomas, como las *Berlitz Schools*.

Tras observar numerosas deficiencias en estudiantes americanos, al leer en lengua extranjera, se puso en marcha un método que apuntaba a incrementar las habilidades en este campo. Se planteó, como paso previo a la habilidad lectora, la mejora en el manejo del vocabulario, colocando esta habilidad en un lugar destacado y estableciendo la necesidad de programar su enseñanza y aprendizaje. En aquel momento, Michael West, impulsor de esta propuesta, observó que la falta de destrezas en vocabulario de los estudiantes de lengua extranjera venía dada por métodos anteriores, que no promocionaban el uso real de la lengua, proponían vocabulario que no era útil y el alumno no llegaba a dominar de modo efectivo las palabras aprendidas (Zimmerman, 1997: p. 9). No era posible, por lo tanto, utilizar ese vocabulario con fluidez. La recomendación de West fue usar listas de palabras seleccionadas en base a la frecuencia con que se usan en la lengua a aprender. Recomendó, en particular, la lista que Thorndike elaboró en 1930, y que debido a su antigüedad, incluye términos que están actualmente obsoletos, por lo que se recurre aquí a una adaptación de aquella lista, que contenía 800 palabras. En 1953, West publicó *A General Service List of English Words*, que a pesar del año de su publicación, es aún considerada como la más completa de las compilaciones de

palabras de alta frecuencia. Se trata de, aproximadamente, 3.500 términos, que se presentan en una lista que ha sido completada y ampliada con posterioridad. La propuesta de este autor es la colección de palabras más usada y citada en otras ampliaciones o recopilaciones más modernas. Nation (2001: p. 7) cita el *Brown Corpus*, del año 1982, lista computerizada de palabras de alta frecuencia, de aproximadamente, 2.000 entradas. En opinión de este autor, las 2.000 palabras más frecuentes del Inglés, es decir, las palabras de alta frecuencia en las distintas recopilaciones, son el mejor punto de partida para que profesores y diseñadores de cursos de lengua decidan qué enseñar (Nation, 2001: pp. 14-15). Todas las listas citadas se encuentran referenciadas en la Webgrafía, apartado 7.1.2, de este estudio.

Al mismo tiempo, Palmer y Hornby, lingüistas británicos, vieron la necesidad de seleccionar ciertas estructuras básicas que se presentarían como material de aprendizaje de la lengua, con el fin práctico de estructurar el discurso, que es la base del idioma. Así pues, desarrollaron programas de selección y gradación de material, para proporcionar al estudiante las estructuras básicas de la lengua de destino en situaciones reales. En esta nueva presentación de material el vocabulario ganó importancia y se planteó la prioridad de su preselección en los cursos de idiomas (Zimmerman, 1997: pp.9-10). Las aportaciones de West y Palmer en relación al vocabulario, y a la necesidad de controlar qué vocabulario enseñar, sentaron las bases del futuro currículum de enseñanza de lenguas (Zimmerman, 1997: p. 10). Mientras tanto, un lingüista americano, Charles Fries, proponía el Método Audio-lingual, basado en la estructura gramatical y en el aprendizaje de la lengua a través de la formación de hábitos de pronunciación y de patrones sistemáticos (Zimmerman, 1997: pp. 10-11). El vocabulario se utilizaba simplemente para apoyar la enseñanza de esos patrones de oraciones básicas, de modo que se introducían palabras nuevas a través de ejercicios de repetición. La teoría de Fries acerca del vocabulario era que los estudiantes se centraban excesivamente en la palabra como unidad independiente, y esto era debido a diferentes concepciones: por un lado, creer que las palabras tienen sus equivalentes exactos en diferentes lenguas, y por otro, asumir que son unidades dotadas de un solo significado, el principal, siendo los demás significados posibles irrelevantes. Los argumentos de Fries contra estas ideas eran que las palabras son formas lingüísticas cuyo significado y contenido varía en función del contexto en que se usen (Zimmerman, 1997: p. 11).

En línea con Fries, Freeman Twaddell (Zimmerman, 1997: p.12) admitió la sobrevaloración del vocabulario por parte de los estudiantes de lenguas.

Sobrevaloración que se manifestaba en un excesivo afán por conocer el idioma a través de la acumulación de palabras. Freeman apuntó que la reacción de los profesores a esta sobrevaloración había sido, precisamente, la contraria: dar mucha más importancia a la gramática. Afirma el autor que, precisamente en algunos materiales de enseñanza, se da al vocabulario un tratamiento exclusivamente ilustrativo de la gramática, en lugar de otorgarle el valor comunicativo que tiene realmente (Zimmerman, 1997: p. 12). Ya en la segunda mitad del S. XX, Chomsky ofreció la teoría de que cada individuo tiene una competencia lingüística autónoma (Zimmerman, 1997: p. 12), o lo que es lo mismo, la facultad de hablar y conocer los mecanismos necesarios para expresarse en su lengua (Aguilar, 2004). A su vez, Dell Hymes introdujo el término “competencia comunicativa” (Zimmerman, 1997: p. 12), que parte de la misma concepción de Chomsky, para apuntar que hay ciertos factores que condicionan el uso de la lengua por parte del individuo, ya sean de orden pragmático o sociolingüístico. Es, a partir de ese concepto de competencia comunicativa, y de la importancia y necesidad de adquirirla al estudiar una lengua, que se abrió el campo de las diferentes destrezas comunicativas y de los factores que las condicionan (Zimmerman, 1997: pp. 12-13).

No obstante, la enseñanza de vocabulario no se convirtió en el foco de atención de ese nuevo objetivo de lograr una competencia comunicativa, que se refiere más bien al uso adecuado de la lengua. Uno de los supuestos en esa deseada competencia comunicativa es que el estudiante esté en contacto con la lengua el mayor tiempo posible, para así llegar a dominar el sistema léxico del idioma. Se considera, además, que si el desarrollo de vocabulario en la lengua materna se produce de forma natural en secuencias, lo mismo ocurrirá en el aprendizaje de la lengua extranjera, por medio de esa exposición continuada (Zimmerman, 1997: pp. 14-15). Por último, y dentro de las hipótesis de otro método, *The Natural Approach*, el aprendizaje de vocabulario es considerado crucial en la adquisición de la lengua, porque es a partir de su comprensión cuando se van adquiriendo competencias (Zimmerman, 1997: p. 15). Una de las formas de adquirir vocabulario, una vez alcanzado un nivel intermedio en el uso de la lengua, es a través de la lectura, como propone Krashen (Zimmerman, 1997: p. 16).

Tras esta pequeña revisión de la atención prestada a la enseñanza de vocabulario como tarea propia e independiente en la enseñanza de lenguas, y a partir de las investigaciones que se llevan realizando en este campo concreto desde los años 80, se apunta al reconocimiento de ciertos patrones de lengua que han de ser

programados, organizados, presentados y enseñados convenientemente . En esta línea, autores como Michael Lewis, afirman que la lengua consiste en *chunks*, es decir, trozos o pedazos de lengua, combinaciones de palabras, patrones léxicos, que desafían los límites tradicionales en la concepción de palabras aisladas (Zimmerman, 1997: p. 17). Desde esta perspectiva, la autora apunta también la necesidad de prestar atención a la capacidad de almacenamiento de la memoria, elemento imprescindible para que el estudiante pueda recuperar lo aprendido con anterioridad, y procesar los conocimientos nuevos, en un ejercicio de relación de vocabulario ideas y conceptos constante (Zimmerman, 1997: 5-17). En esta misma línea se expresa Jiménez, cuando dice: “En nuestra opinión no se comprende el hecho de que la mayoría de los métodos y en consecuencia, los libros de texto que se utilizan actualmente en el sistema educativo español no ofrezcan sugerencias sobre el modo de retener el vocabulario, las reglas gramaticales, las estructuras o la expresión de una función comunicativa” (1997-98: p. 799).

En el siguiente cuadro, se muestran los diferentes enfoques en el tratamiento de la enseñanza de vocabulario:

AUTOR / MÉTODO	APORTACIONES A LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO
Método <i>Grammar-Translation</i>	Listas bilingües, de vocabulario obsoleto, al servicio de la gramática. Repeticiones de palabras. Descontextualización.
Francis Gouin	Se centra en ciertos términos (verbos), considerados imprescindibles para construir oraciones con sentido.
Thomas Prendergast	Introduce el factor de “frecuencia” en el uso de las palabras a la hora de seleccionarl
Henry Sweet	Añade la necesidad de instrucción fonética.
Método Directo	Se centra en la enseñanza de vocabulario básico ilustrado con imágenes. Uso de la lengua en la instrucción.
Michael West	Elabora una lista de palabras de alta frecuencia (1953), considerada como la más completa.
Palmer y Hornby	Insisten en que la selección de vocabulario ha de ser prioritaria en los cursos de idiomas.
Método <i>Audiolingual</i> (Charles Fries)	El vocabulario apoya la enseñanza de oraciones básicas. Repeticiones de palabras y contextualización de las mismas.
Freeman Twaddell	Es necesario otorgar al vocabulario el valor comunicativo que tiene.

Chomsky	Introduce la noción de competencia lingüística, donde el vocabulario se aprende por contacto constante con la lengua.
Dell Hymes	Introduce el término “competencia comunicativa”. El vocabulario se adquiere por exposición continuada a la lengua.
Método del <i>Natural Approach</i>	Es crucial aprender vocabulario. Comprenderlo es adquirir competencias en la lengua.
Michael Lewis	Aporta la idea de los <i>chunks</i> , para no considerar palabras como términos aislados.
Cheryl Boyd Zimmerman	Insiste en el protagonismo de la memoria y en su capacidad de almacenamiento para recuperar lo aprendido.
Rosa María Jiménez	Apoya la enseñanza de estrategias para retener lo aprendido.

Tabla 1 .- Aportaciones a la enseñanza de Vocabulario de diferentes autores.

3.2.2 QUÉ ES CONOCER UNA PALABRA

En principio, y desde un punto de vista no académico, conocer una palabra en lengua extranjera supone saber cómo se escribe, cómo se pronuncia y cuál es su significado. Se trata, asimismo, de saber utilizar esa palabra en un contexto determinado. De estos dos supuestos parten los términos “conocimiento receptivo” y “conocimiento productivo”, aplicables, según Nation (2001), a una variedad de tipos de conocimiento y uso de la lengua (p. 26). Siguiendo al autor citado, tanto el conocimiento y uso receptivo, como el productivo, se refieren a tres aspectos de la palabra: su forma, su significado y su uso. Respecto a la forma, es importante conocer cómo se escribe una palabra, cómo suena y qué partes la componen, porque así será posible escribirla y pronunciarla correctamente y también podrá el estudiante identificar la parte de la palabra que soporta el significado. Por otro lado, tras el significado de una palabra subyacen siempre un concepto y un referente, y también es necesario reconocerlos, porque de este modo se podrán establecer relaciones de la palabra con otras, con las que comparte conceptos o referentes similares. En cuanto al uso de una palabra, es imprescindible saber el contexto en que se utiliza, su función gramatical, los distintos registros de su uso y la frecuencia del mismo (Nation, 2001: p. 27 , tabla 2.1).

Con todo esto, se pone de manifiesto la compleja red de operaciones y funciones que encierra el conocimiento y uso de una palabra. Thornbury (2002) dice que, incluso un hablante competente de la lengua, ignora todos los aspectos que encierra

una palabra, así que parece inevitable que el aprendiz de lenguas se enfrente al estudio de vocabulario con cierta confusión inicial (p. 16). No obstante, el grado de confusión y posterior dificultad a la hora de aprender el vocabulario de una lengua, depende de lo que Nation define como *the learningburden*, o la carga de aprendizaje (2001: p. 23). Cada palabra supone diferentes cargas de aprendizaje, que dependen no solo de cada uno de los aspectos encerrados en el conocimiento y uso de una palabra, sino también de la base de conocimientos del que aprende. Esta base está constituida por su lengua materna, por su conocimiento de otras lenguas y por el conocimiento previo de la lengua en cuestión (2001: p. 24). Así pues, cuanto mayor sea la similitud entre los sonidos, ortografía, funciones gramaticales y patrones de uso entre palabras de la lengua origen y la lengua de destino, menos carga de aprendizaje supondrá para el que quiere aprender (Nation, 2001: p. 24).

Ese conocimiento previo de la lengua de destino se organiza en la mente del ser humano de una forma determinada que, como afirma Thornbury (2002), no tiene nada que ver con el almacenamiento de palabras en un diccionario. En el cerebro, ese almacenamiento es un sistema en red de términos intercomunicados, donde hay innumerables conexiones, y que cada vez que requiere de una palabra, pone en marcha una serie de conexiones, que permiten llegar a la palabra deseada (pp. 16-17). Según este autor, “conocer una palabra es la suma total de todas esas conexiones – semánticas, sintácticas, fonológicas, ortográficas, morfológicas, cognitivas, culturales y autobiográficas. Es poco probable, por lo tanto, que dos hablantes conozcan una palabra de la misma manera”¹ (p. 17).

3.2.3 ASPECTOS DE CADA PALABRA

En opinión de Nation (2001), una forma de aligerar la carga de aprendizaje de una palabra es conocer las partes que la componen. A partir de ese conocimiento, se puede conocer una familia de palabras, de modo que en sucesivos encuentros con esos términos el reconocimiento de los mismos será mucho más fácil. Una estrategia sugerida por el autor es dirigir la atención del estudiante de la lengua a las partes de la palabra, de modo que tenga un conocimiento básico de las diferentes partes que forman la palabra y de sus posibles combinaciones (pp. 46-47). En la misma línea, expone Thornbury (2002) que las palabras pertenecen a familias, y que esas familias están formadas por una misma base a la que se añaden las inflexiones y derivaciones

¹Traducción de la autora de este trabajo. Texto original: “Knowing a word, then, is the sum total of all these connections- semantic, syntactic, phonological, orthographic, morphological, cognitive, cultural and autobiographical. It is unlikely, therefore, that any two speakers will ‘know’ a word in exactly the same way” (Thornbury, 2002: p. 17).

comunes de la misma (p. 4). Por ejemplo, la siguiente forma básica: *possible*, incluiría como miembros de su familia a *possibility*, *impossible*, *possibly*, *impossibility* e *impossibly*. Si, como parece, la mente agrupa estas palabras en las innumerables interconexiones que establece, entonces se llega a la conclusión de que una persona conoce familias de palabras más que palabras en sí (p. 5).

Respecto a las conexiones entre forma y significado, Nation (2001) señala que es necesario, no solo conocer la forma y sonido de una palabra, sino también poder conectarlos. Que el estudiante vea la forma y significado de una palabra desde el principio, es uno de los pasos previos para establecer esta conexión con éxito. También lo es encontrar esa palabra en repetidas ocasiones, y que esos encuentros estén espaciados en el tiempo, de modo que el alumno se vea obligado a buscar el significado de la misma en su mente. Lógicamente, las palabras más fáciles a la hora de establecer estas conexiones, son las llamadas *cognates*, que son aquellas que comparten forma y significado con la lengua materna del que aprende (pp. 47-48). Un claro ejemplo de esto sería el término mencionado anteriormente: *possible*, que no ofrece ninguna duda, ni en su forma ni en su significado, en la lengua española.

Por otro lado, uno de los aspectos de la palabra que más desconcierto crea en el estudiante de lengua inglesa es la cantidad de posibles significados de un término, y sobre todo si éstos no están relacionados entre sí (Thornbury, 2002: p. 8). En este punto, se origina la necesidad de aprender todos y cada uno de los significados de una palabra, o de conocer un significado más general, que permita al alumno hacer inferencias de la misma palabra en diferentes contextos. En opinión de Nation (2001), aprender ese significado que subyace en todos o en la mayoría de los usos de la palabra, reduce considerablemente la carga de aprendizaje (p. 51). Si se toma como ejemplo de lo anterior el término *bottom*, y además de explicar que es una parte del cuerpo, se dice que hace referencia “a la parte de abajo de algo”, el estudiante podrá inferir diferentes significados de la palabra en distintos contextos, como por ejemplo los siguientes, propuestos en el Diccionario *Oxford AdvancedLearner’s* (Hornby, 2005): “*I waited for him at the bottom of the hill*”, “*I found some coins at the bottom of my bag*”, “*He dived in and hit his head on the bottom*”, “*I went to the school at the bottom of our street*”, “*I was always bottom on the class in math*” “*...a flat-bottomed boat*”, “*Where are my tracksuit bottoms?*”(p. 171), o estos otros, añadidos por la autora de este trabajo: “*If you continue speaking like that, I’ll smack your bottom!*”, “*I love you, and I mean it from the bottom of my heart*”.

Hay otro aspecto importante en el conocimiento de las palabras, su función gramatical. Saber si *possible* y *bottom* son sustantivos o adjetivos, y cómo pueden aparecer en el discurso hablado o escrito, es necesario para usar la lengua con corrección. Como en anteriores ocasiones, la similitud entre la gramática de la lengua inglesa y la de la lengua española, dotarán al estudiante de conocimientos previos, que aligerarán la denominada carga de aprendizaje (Nation, 2001: p. 56).

Igual que los patrones gramaticales son buenas guías de aprendizaje, los patrones de combinaciones frecuentes entre palabras sirven para reconocer y usar lo aprendido con más precisión. Según Thornbury (2002), esas asociaciones o *collocations* ocurren con frecuencia entre diferentes palabras, lo que permite al estudiante detectar no solo una palabra, sino sus probables compañeros de texto (p. 7). Sirvan como ilustración de lo anterior, las combinaciones de adjetivos y preposiciones o de verbos y preposiciones, como *look for*, *look into*, *look forward to*, o las asociaciones de términos que los hablantes nativos hacen de forma natural, y que constituyen una fuente de confusión para el estudiante, que debe aprenderlas de forma mecánica casi siempre, salvo que haya una respuesta lógica a preguntas como éstas: ¿Por qué decir *tell the time* y *say a word*? ¿*start a car* y *start a family*? ¿*miss a lesson* y *lose an umbrella*? ¿*great cook* and *big book*? (Redman & Gairns, 2003: p. 15).

Asimismo, es necesario prestar atención a las posibles limitaciones en el uso de una palabra. Limitaciones que suelen ser, habitualmente, de orden cultural. Cassidy y Hartmann señalan que es posible conseguir esta información consultando el término en un diccionario (Nation, 2001: p. 57). Y así es cuando se consulta, por ejemplo, la palabra *Christ*, que puede tener un uso ofensivo en Inglés. El diccionario recoge esa información y señala este uso como tabú e informal (Hornby, 2005: p. 261). De todo lo dicho anteriormente, se desprende que conocer una palabra no es únicamente reconocer su forma y sonidos y traducirla, sino mucho más. Hay una completa y compleja red organizada que conduce a la palabra buscada, y que el estudiante de la lengua inglesa tenga acceso a toda esa información acerca de los términos depende en buena medida del profesor. Cuantos más datos se ofrezcan al alumno, más posibilidades tendrá éste de conocer, reconocer y utilizar apropiadamente las palabras, y por consiguiente, la lengua. Por eso se hace imprescindible abordar el proceso de aprendizaje de vocabulario desde el punto de vista de su enseñanza o presentación.

3.2.4 ENSEÑAR VOCABULARIO

Nation y Newton (1997) señalan que, al diseñar el programa de vocabulario de un curso, hay que tener en consideración tres aspectos fundamentales: seleccionar lo que se va a enseñar, secuenciarlo en el tiempo y decidir cómo se va a presentar (1997: p. 238). En los subapartados siguientes, se analizarán uno por uno.

3.2.4.1 SELECCIONAR LO QUE SE VA A ENSEÑAR

En esta fase de selección es importante tener en cuenta las denominadas palabras de alta frecuencia, que son un pequeño grupo de palabras que suponen el mayor porcentaje de lo escrito y hablado en una lengua en todos y cada uno de los usos de la misma (Nation, 2001: p. 13). Entre los factores que Thornbury (2002) encuentra decisivos a la hora de seleccionar palabras, se encuentra la oportunidad inmediata de su uso, que explicaría por ejemplo, que el vocabulario referente al contexto del aula sea el que primero se enseña en muchos métodos; otro factor a considerar, para la elección de vocablos, es la frecuencia en las apariciones de esa palabra en la lengua hablada y escrita, ya que las palabras más frecuentes expresan también los significados más frecuentes; un tercer factor, lo constituye la viabilidad de una palabra para ser enseñada, bien porque es fácil ilustrar su significado a través de imágenes o ilustraciones, bien porque se trata de términos similares a los de la lengua origen (pp. 34-35).

Siguiendo con la selección de palabras y su posible inclusión en una lista, Nation (2001) se refiere a la clásica lista de palabras de alta frecuencia, que contiene 2.000 familias de palabras. La cuestión que surge de las diferentes listas de palabras existentes es si hay importantes diferencias entre unas y otras. El autor afirma que el porcentaje de similitud entre las palabras incluidas en diferentes listas propuestas es de un 80%, con lo cual se puede decir que las listas existentes son un buen referente para el profesor o estudiante que quiera tomarlas como punto de partida. Centrar la atención de los alumnos en esas palabras, es la función principal del profesor que pretenda un aprendizaje efectivo, y las estrategias para conseguirlo pasan por el aprendizaje directo y el aprendizaje incidental, y el tiempo que se dedique a su enseñanza estará siempre justificado por su importancia (p. 16).

El diccionario *Oxford Advanced Learner's*, en su séptima edición, ofrece una presentación denominada *Oxford 3000 TM Vocabulary Trainer*, que incluye palabras seleccionadas cuidadosamente en función de las claves expuestas con

anterioridad, con el probable objetivo de servir como referente para estudiantes y profesores dedicados al aprendizaje y enseñanza del Inglés. Esta información, incluida en este diccionario y presente en otros manuales, como afirma Thornbury (2002), se consigue gracias al desarrollo de los corpus lingüísticos, que son colecciones de textos que han sido seleccionados con el fin de ofrecer estudios de la lengua. Los *corpora* modernos se elaboran actualmente de manera electrónica, y contienen millones de palabras en Inglés escrito y hablado, procedentes de textos de diferentes ámbitos, y con la inclusión de registros de habla de diferentes variedades del idioma en diferentes partes del mundo. Desde el punto de vista del profesor, o del estudiante autónomo, se trata de información accesible acerca de algo muy importante: el uso real de la lengua (Thornbury, 2002: p. 68).

Otro aspecto importante en la selección de vocablos es prestar atención a los aspectos de la palabra que la llevan a funcionar, en muchas ocasiones, combinada con otras. En este caso, la unidad a aprender ya no está formada por una sola palabra, sino que se trata de una unidad multi-palabra o *chunk*. En una unidad de estas características, los elementos se combinan, de modo que el significado de éstos por separado no tiene nada que ver con el que resulta de su combinación. Por este motivo, y por la complejidad que algunos de los denominados *chunks* presentan, éstos suelen suponer una fuente de dificultad extra en el aprendizaje de la lengua inglesa (Thornbury, 2002: p. 106).

3.2.4.2 SECUENCIACIÓN DE LO QUE SE VA A ENSEÑAR

Respecto a la secuenciación, como señalan Nation y Newton (1997) en su artículo, hay que tener en cuenta que se hace de dos maneras: primero, secuenciando niveles de vocabulario y después secuenciando *sets* o grupos de palabras en un conjunto de unidades que se impartirán en diferentes sesiones a lo largo del tiempo. Los diferentes niveles de vocabulario se refieren, por un lado, a las palabras de alta frecuencia, de las que ya se ha hablado, al vocabulario académico, al vocabulario técnico y a las palabras de baja frecuencia (p. 239). Pasar de un nivel a otro de vocabulario dependerá de muchos factores, el más importante, como afirma Thornbury (2002), las necesidades del que aprende la lengua (p. 21).

Siempre dependiendo de esas necesidades, el profesor tendrá que decidir si, una vez aprendidas las palabras de alta frecuencia, se pasa a la lista de términos académicos o si, por el contrario, se centra en las palabras de baja frecuencia. Todo depende de las intenciones del alumno: aprender la lengua con fines de

comunicación social, por ejemplo, no requiere de la lectura de textos académicos. En ese caso, sería conveniente pasar a la enseñanza de las palabras de baja frecuencia, que permiten que el estudiante pueda acceder a la lectura de novelas y revistas populares, como señalan Nation y Newton (1997: p. 239).

Las palabras de baja frecuencia son numerosas, y muchas veces puede deducirse su significado por el contexto, y por supuesto siempre que se conozcan bien las palabras de alta frecuencia. Por este motivo, no suelen ser palabras que concentren la atención del profesor en su selección, aunque sí existen diversas estrategias para tratarlas y aprender a reconocerlas, sobretodo actividades en las que se intenta inferir su significado en un contexto dado, como señalan Nation y Newton (1997: p. 240). Thornbury (2002) señala un número determinado de 2.000 palabras como la cifra de referencia de las utilizadas por los hablantes ingleses en su día a día. Es, por lo tanto, imprescindible que el estudiante llegue a dominar esas 2.000 palabras cuanto antes. A partir de ahí, se aspira a lo que muchos autores recomiendan como vocabulario básico, que son al menos 3.000 familias de palabras, y apuntando a lo que otros autores consideran deseable, a más de 5.000 familias de palabras (p. 21). No obstante, y porque es difícil saber qué palabras ha de aprender un estudiante, una labor del profesor que propone el autor citado es, siempre, la de animar al alumno a adquirir vocabulario de forma autónoma, y tener siempre presente la importancia del aprendizaje incidental en esta adquisición (p. 22).

3.2.4.3 PRESENTACIÓN DEL VOCABULARIO

Siguiendo a Thornbury (2002), por presentación de vocabulario se entiende la organización planeada de unidades o lecciones de vocabulario que se han seleccionado para enseñar en el aula (p. 75). La elección de una forma u otra de presentación depende del nivel de los estudiantes, de la dificultad de los términos que se presentan, de las posibilidades de explicar o ilustrar con facilidad esos términos, y del objetivo de su enseñanza: el simple reconocimiento de las palabras cuando el estudiante las vea y escuche o la producción de las mismas, tanto en lengua escrita como hablada (pp. 75-76). Ya se ha señalado la importancia de dotar al estudiante de un “banco” de palabras lo más completo posible, así que un vez seleccionados los vocablos, se tienen que tomar otras decisiones respecto a los procedimientos (p. 76). El autor señala, como posible forma de presentación, la traducción (p. 77). Durante mucho tiempo denostada, la traducción en lengua materna de las palabras en lengua inglesa, ha sido también el método más utilizado en la enseñanza de lenguas. Se trata de una manera de economizar tiempo, y para

conseguir que sea también una forma de trabajar el vocabulario, se ofrecen diversas estrategias para que el estudiante no llegue a la traducción de la palabra de forma inmediata (Thornbury, 2002: p. 77). Por ejemplo, se proponen estrategias de negociación del significado, a través de la interacción con otros compañeros o con el profesor (Thornbury, 2002: p. 91).

Otra posible presentación alternativa a la clásica traducción es la ilustración, es decir, usar objetos reales, o usar dibujos, fotografía e incluso representar con gestos la palabra en cuestión (Thornbury, 2002: p. 78). Dentro de esta opción, hay una infinidad de actividades a llevar a cabo, como tarjetas, gráficos, posters, dibujos en la pizarra (pp. 79-80), y si se dispone de un ordenador con conexión a Internet, cualquiera de las posibilidades que ofrece la gran ventana al mundo, a través de la cual todo, o casi todo, se puede visualizar. Una tercera forma de presentación de vocabulario es definir la palabra (p. 81). Muy útil para aquellas palabras que no tienen un referente real o tangible, como por ejemplo los términos abstractos. En este caso, se puede optar por dar una definición de la misma, ofrecer ejemplos de la palabra usada en una o varias oraciones, ofrecer sinónimos, antónimos u ofrecer pistas o palabras relacionadas y asociadas con ella (p. 81). Hay un aspecto de la palabra que, en la lengua inglesa en especial, es importante: su sonido (Thornbury, 2002: p. 84). También se ha de enseñar a reconocer el sonido de las palabras, con el claro objetivo de que se almacene en el “banco” de los alumnos. Involucrar a los alumnos en los patrones de pronunciación de las palabras se puede llevar a cabo haciendo que colaboren en averiguar el *stress* o la sílaba tónica de la misma, o invitándoles a pronunciar cada término repetidas veces, por ejemplo a través del llamado *mumble drill*, una actividad que requiere del ejercicio interno y privado de la pronunciación de una palabra para interiorizar la forma de la misma. Se sugiere también la representación fonética de la palabra, aunque para llegar a esto, el alumno debería ser instruido previamente en el sistema fonético inglés (p. 85).

Thornbury (2002) señala que es imprescindible que, en toda presentación, se cuente con la colaboración del estudiante, y que éste sea requerido para participar, con sus ideas y aportaciones, en esas diversas formas de presentación de vocabulario. De este modo, se consigue desinhibir al alumno para que interactúe en la lengua de destino (pp. 77-91).

3.2.5 APRENDER VOCABULARIO

Si hasta ahora se ha prestado atención a la forma de dirigir la enseñanza de vocabulario en Inglés, ha llegado el momento de decir que, en el proceso de enseñanza, hay una parte que se considera imprescindible: el papel que el estudiante desempeña; es decir, lo que hace, lo que debería hacer y lo que puede llegar a hacer. Se pretende que el alumno tenga cada vez más protagonismo en el proceso educativo, que se haga autónomo, que adquiera estrategias, que adapte su estilo, en definitiva, que aprenda a aprender. Para que esto ocurra, es necesario que esté en disposición de recibir lo que el profesor le presente, elaborando, procesando y construyendo a partir de lo que recibe. De ahí, el interés, en este apartado, por el rol activo del alumno en el aprendizaje de vocabulario en lengua inglesa.

Afirma Thornbury (2002) que las estrategias seguidas por los estudiantes más destacados son, por un lado, prestar atención a las partes de una palabra, a su ortografía, a la forma de pronunciarla y a la acentuación, y por otro lado, atender a su significado, a las posibles connotaciones del término y a sus asociaciones con otras palabras. Son, además, buenos investigadores de significados a partir del contexto en el que se encuentra la palabra, y de la forma de la palabra en sí; y lo que es más importante, no tienen miedo a cometer errores y sacan partido a los recursos que tienen, incluso cuando éstos son limitados. Otra característica importante es que mantienen un registro de su aprendizaje, usan diccionarios, anotan palabras nuevas, utilizan técnicas de memorización, y practican lo aprendido; de forma repetitiva si es necesario (pp. 144-145).

Esto supone, como afirma el autor, un porcentaje de trabajo autónomo importante, que suele hacerse posible cuando el estudiante ha desarrollado sus propias técnicas (p. 145). Nation (2001) afirma que ese trabajo autónomo no significa que el estudiante deba estudiar solo, sino que se refiere a los procesos y decisiones individuales que deberá llevar a cabo para aprender (p. 394). Se refiere a decisiones que responden a preguntas tales como : ¿A qué deberá prestar atención y esfuerzo? ¿Cómo podrá procesar el material expuesto en el aula? ¿Tendrá que repasar lo aprendido? ¿Cómo? ¿Qué interacción llevará a cabo con el profesor? ¿Y con sus compañeros?. Todas estas decisiones son únicas y exclusivas del alumno, y no importa cuántas estrategias brillantes encuentre el profesor para presentar su material o qué materiales utilice en su instrucción, si el alumno no pone a su propia disposición todas sus capacidades de aprendizaje y va tomando decisiones acertadas en el proceso que coprotagoniza (Nation, 2001: p. 394).

El mismo autor expone tres factores que permiten ganar autonomía en el aprendizaje de vocabulario. El primero y más difícil es la actitud. Aunque la mayoría de los estudiantes son conscientes de que el aprendizaje de vocabulario les implica directamente en la tarea, y a pesar de que muchos saben que sus procedimientos no son del todo acertados, pocos se muestran abiertos a asumir el control de su propio aprendizaje y llevar a cabo los cambios necesarios. El siguiente factor es la necesidad de hacerse consciente de lo que uno hace y de cómo lo hace. Se trata de una reflexión imprescindible, que está relacionada con los procesos metacognitivos. Y, como último factor, Nation menciona la capacidad, que se refiere a los conocimientos y destrezas que necesita el estudiante para ser autónomo en el estudio (2001: pp. 394-395).

Nation (2001) expone varios principios que pueden ser punto de partida y también de discusión a la hora de garantizar el aprendizaje autónomo de vocabulario (p. 395). Todos ellos, sin embargo, se resumen en el principio número uno, que viene a decir que el estudiante debería saber qué palabras aprender, qué saber acerca de esas palabras, cómo aprenderlas, cómo usarlas y cómo comprobar si lo que ha aprendido y la forma de usar las palabras es la correcta. Respecto a lo que el estudiante debería aprender, se vuelve a proponer que centre su atención en las palabras de alta frecuencia sobre las de baja frecuencia, salvo que el interés personal del alumno o sus necesidades le conduzcan a otra selección. No obstante, como el acceso a estas palabras no es tan sencillo como parece, Nation propone que se recurra al uso de un diccionario, que suele acompañar las entradas de las palabras con información sobre su uso y frecuencia, y si no, que sea el profesor el que ofrezca listas de palabras que permitan al estudiante hacer su selección y comprobar sus avances (p. 396).

En este último punto hay un fuerte componente de motivación intrínseca. El alumno debería sentirse satisfecho al comprobar que cada vez sabe más, cosa que en ocasiones no ocurre, porque no es consciente del punto del que partía. Además, aprender una lengua es una inversión a largo plazo, y en ese recorrido hay muchas ocasiones en las que el estudiante se desanima y se frustra porque los resultados en la producción comunicativa, por ejemplo, no son los deseados o esperados. Los alumnos deberían, por este motivo, tener herramientas para medir su progreso concreto en el aprendizaje de vocabulario (Nation, 2001: p. 403). Una manera sencilla de llevarlo a cabo sería mantener un registro de las palabras que vaya aprendiendo, o simplemente comprobar las que sabe utilizar de todas las ofrecidas

en la lista de alta frecuencia facilitada por el profesor. De esta forma, tendría un completo y efectivo control de su avance (p. 404).

3.2.5.1 RECORDAR LO APRENDIDO

Este apartado incide en un aspecto crucial del aprendizaje, que es recordar lo que se ha aprendido. Como afirma Thornbury (2002), “aprender es recordar”² (p. 23). En ese proceso, intervienen la memoria y todos los mecanismos que influyen en su funcionamiento, así que este apartado trata de los sistemas que operan en la memoria del estudiante y de las implicaciones de los mismos en la enseñanza-aprendizaje de vocabulario. Este autor menciona tres sistemas que integran el funcionamiento de la memoria. A saber, el almacén a corto plazo o *short-term store*, la memoria operativa o *the working memory*, y la memoria a largo plazo o *long-term memory*.

El primer almacén funciona a corto plazo y guarda la información durante unos segundos, justo el tiempo que el estudiante necesita para repetir una palabra que el profesor acaba de pronunciar, por ejemplo. Obviamente, el aprendizaje de vocabulario no puede sostenerse con este almacenamiento únicamente, así que debe estar sujeto a operaciones de otro tipo. Es función de la memoria operativa trabajar sobre las palabras durante el tiempo necesario, a base de razonar, aprender y entender, que son los procesos que dependen completamente de esa memoria operativa. El autor establece la imagen de un “banco de trabajo”, o quizás se podría decir que se trata de un laboratorio donde las palabras se colocan, se estudian y se tratan, para pasar más tarde a almacenarlas y poder recuperarlas cuando sea necesario (Thornbury, 2002: p. 23). Ese laboratorio acepta material que procede de fuentes externas al mismo o de fuentes propias, es decir, del propio almacén de la memoria a largo plazo. A veces, en el laboratorio se opera con informaciones de ambas fuentes (p. 23). El tiempo de trabajo en este laboratorio es de unos veinte segundos aproximadamente, y la elaboración o proceso en el mismo es posible gracias a la existencia de una especie de circuito o *articulatory loop*, que facilita la repetición y permite que lo almacenado a corto plazo se vaya refrescando. Precisamente, la capacidad de ese circuito es la que determina la habilidad para aprender idiomas, y cualquier interferencia en el mismo interrumpiría el proceso que tiene lugar, y eso derivaría en una interrupción del aprendizaje o de su ritmo.

²Traducción de la autora de este trabajo. Texto original: “..learning is remembering” (Thornbury, 2002: p. 23).

Asociado a la memoria operativa hay una especie de esquema en el cual se colocan y examinan imágenes con el fin de obtener palabras del almacén de largo plazo y de tratarlas después en el laboratorio (Thornbury, 2002: p. 23). La memoria a largo plazo es el tercer elemento a considerar, y consiste en una especie de sistema de archivos con una gran capacidad, y cuyo contenido dura mucho tiempo. No obstante, Thornbury afirma que, para conseguir que lo almacenado en estos archivos se mantenga durante más tiempo y pase a ser “lo que nunca se olvide”³, hay que transformar el material procesado para que sea permanente, y en esa tarea el autor apunta varias estrategias (p. 24). Las estrategias relevantes en el aprendizaje de vocabulario, según Thornbury (2002), se basan en los siguientes conceptos:

Repetición: entendida como los encuentros del alumno con las palabras. Se estima que la lectura permite al estudiante encontrarse con la misma palabra en muchas ocasiones. Por otro lado, la repetición clásica de una palabra y su sonido es una buena práctica para recordarla después, aunque para conseguir que ese recuerdo sea a largo plazo, se debe llevar a cabo otro tipo de trabajo con la palabra en cuestión (p. 24).

Recuperación: el mero acto de recuperar una palabra del almacén de memoria, hace que el recuerdo posterior de la misma sea mayor. Por ese motivo, aconseja el autor actividades en las que el alumno tenga que usar la nueva palabra en oraciones escritas (p. 24).

Secuenciación: que consiste en aprender las palabras en secuencias que permitan repeticiones y repasos, en lugar de abordar un número de ellas de una vez. El autor considera que esto también facilita el recuerdo posterior y lo establece con más seguridad y durabilidad (p. 24).

Ritmos: como cada estudiante tiene sus propios ritmos de trabajo y de procesamiento de datos, Thornbury recomienda dejar a los alumnos tiempo para que su memoria operativa haga su trabajo de forma individual y en silencio. Es en ese proceso, y dependiendo de cómo se realice, que se garantiza en buena medida el recuerdo posterior, porque el estudiante va tomando decisiones sobre la palabra en cuestión, y no decisiones superficiales acerca de la forma de esa palabra únicamente,

³Traducción de la autora de este trabajo. Texto original: ...“the never forgotten” (Thornbury, 2002: p. 24).

sino decisiones sobre su función y sus combinaciones o derivaciones. Si además, organiza esas decisiones y construye sus propias oraciones con las palabras trabajadas y las practica en voz alta, mucho mejor. Asimismo, si en el proceso personal el estudiante asocia mentalmente la palabra con una imagen generada por él mismo, las posibilidades de recordarla aumentan. En estos casos, la imagen sería un recordatorio visual, un *mnemonic*, que le lleva al alumno a la palabra deseada. Son precisamente estos recordatorios visuales los que mejores resultados suelen dar, aunque hay otros, que el autor propone y que se verán más adelante (Thornbury, 2002: pp. 24-25).

Motivación: este proceso personal de trabajar con las palabras requiere también de cierto grado de motivación, de modo que el alumno esté dispuesto a dedicarle tiempo. No obstante, el mero hecho de que se vea obligado a tomar decisiones sobre las palabras en cuestión, ya es un buen punto de partida para garantizar el recuerdo de las mismas (Thornbury, 2002: p. 25). Si, además, existe una relación de afecto con las palabras, de modo que, además de procesos cognitivos, estimulen en el alumno emociones y afectos hacia ellas, llamarán más su atención, y se facilitará el recuerdo de las mismas (p. 26). Esta idea es la que ha provocado que algunos autores propongan que los alumnos puedan aprender palabras que ellos quieren aprender, es decir, que las elijan ellos mismos (p. 26).

Uso: para asegurarse que las palabras se archivan en el almacén de largo plazo, nada mejor que usarlas (p. 25).

Thornbury (2002) afirma que el nuevo conocimiento tiene que ser integrado en el sistema de conocimiento ya existente, es decir, que las palabras adquiridas deben ser integradas en el almacén, en ese sistema de interrelaciones de palabras conectadas unas con otras. Para que esto suceda, y como ya se señala anteriormente, hay que ponerse a trabajar con las palabras. Este trabajo pasa por relacionar términos, combinarlos, compararlos, visualizarlos, reorganizarlos, archivarlos, recuperarlos y volver a archivarlos, es decir, procesarlos en y con la memoria operativa (p. 93). De esta forma, se podrán integrar las palabras nuevas en el banco de palabras de cada estudiante.

3.2.5.2 EFECTO OLVIDO

Se considera muy interesante la aportación de Hulstijn respecto a su relación con las palabras nuevas que encuentra en lengua inglesa, ya que se trata de un hablante no nativo, y por lo tanto, en su momento, aprendiz de la lengua (1997: p. 203):

No soy hablante nativo de Inglés, pero me considero un estudiante avanzado en su aprendizaje. Estoy en contacto con la lengua tanto en forma escrita (literatura profesional) como en forma oral (radio, TV), pero prácticamente todos los días leo o escucho palabras que me resultan desconocidas. Cuando considero que una nueva palabra es importante, lo primero que hago es intentar averiguar su significado según el contexto, luego la busco en el diccionario para comprobar si estoy en lo cierto, y finalmente anoto en un cuaderno la palabra y su contexto. Aun así, y poco tiempo después, he olvidado el significado de la mayoría de palabras con las que sigo este procedimiento. Cuando vuelvo a encontrar dichas palabras, consigo recordar que las he visto antes, que las he consultado en un diccionario, y a veces recuerdo el contexto en el que aparecían, pero no puedo recordar su significado, lo cual me molesta bastante, así que vuelvo a consultarlas en el diccionario, pero no hago nada más que permita que se mantengan más tiempo en mi memoria.

¿Por qué no he podido recordar el significado de la palabra la segunda vez? ¿Qué parte de mi estrategia ha fallado: inferir el significado, consultar la palabra, anotarla? La respuesta es que, probablemente, yo haya hecho un buen trabajo para la comprensión inmediata de la palabra, pero no lo suficiente para enlazar la forma de la palabra con su significado.⁴

⁴Traducción de la autora de este trabajo. Texto original:

English is a foreign language for me. I consider myself an advanced learner of that language. I receive great amounts of input in written form (professional literature) and oral form (radio, TV), but almost everyday I read or hear some unfamiliar words. When I deem a new word important, I first make an attempt to infer its meaning from the context, I then look it up in my dictionary in order to check my inference, and finally I write the word down in a notebook, together with its context. Yet, I tend to forget the meaning of most of the words thus processed soon afterward. The next time I come across one of them, I remember having seen it and looked it up, I sometimes remember the context in which it originally appeared, but I cannot retrieve its meaning. I feel very annoyed, consult my dictionary once again, but take no further measures in order to better anchor the word in memory. Why is it that I couldn't remember the word's meaning the second time? What was wrong with my infer+ look up+write down strategy? The most likely answer to these questions is that I might have done enough for immediate comprehension but not enough for retention over time. More precisely, I had not done enough to firmly link the word's form with its meaning. (Hulstijn, 1997: p. 203)

Hulstijn continúa diciendo que, si bien hay consenso en que la estrategia seguida por él es efectiva a la hora de facilitar el recuerdo, no garantiza que se retenga en la memoria el nexo que une la forma de la palabra con su significado. Y, aunque parece que en ocasiones ese eslabón o nexo se establece en la memoria del estudiante sin esfuerzo consciente, lo habitual es que los alumnos tengan que proponerse un aprendizaje intencional para retenerlo (1997: p. 204). Thornbury (2002) afirma que el olvido de palabras es muy rápido al principio y gradualmente va siendo más lento. Se estima que hay dos condiciones que determinan la retención de palabras: la primera, que las palabras fáciles de aprender se retienen mucho mejor y la segunda, que las palabras que se aprenden de forma espaciada se retienen mejor que aquellas que se aprenden de forma masiva o concentrada (p. 26).

El olvido también puede ser debido a las interferencias de aprendizajes posteriores o a un insuficiente reciclaje de lo aprendido. Y es que por un lado, el hecho de aprender cosas nuevas, suele desplazar a las cosas aprendidas con anterioridad, y por otro lado, se hace necesario un reciclaje del vocabulario aprendido con el fin de minimizar el olvido al máximo. Este reciclaje o repaso, sin embargo, no consiste solamente en repetir palabras una y otra vez o en volver a encontrar las palabras en textos o ejercicios de comprensión auditiva, es decir, no es exponer de nuevo al alumno a la palabra en cuestión sin más. Se trata de programar actividades con ese propósito concreto, de modo que se trabajen las palabras en contextos y formas diferentes a las de la primera vez de exposición, e incluso que se sometan a niveles de mayor profundización, de modo que volver sobre una palabra suponga aprender cosas nuevas sobre ella (Thornbury, 2002: p.27). Cuando el estudiante se encuentre con términos difíciles de aprender y de recordar, puede, como recomienda Hulstijn, recurrir a “técnicas mnemónicas”, que contribuyen a encontrar el nexo forma-significado con mayor facilidad (1997: p. 212).

3.2.5.3 TÉCNICAS PARA INCREMENTAR LA MEMORIZACIÓN

Cualquier estrategia utilizada para facilitar el recuerdo de algo es una técnica de mnemotecnica, *mnemonics* en lengua inglesa. Las mejores estrategias son aquellas que consisten en algún tipo de elemento visual y que son generadas por el estudiante (Thornbury, 2002: p. 145). La técnica más usada y más conocida en el aprendizaje de vocabulario, se denomina *keyword technique* (Nation, 2001: p. 311). Es una forma de crear un nexo fuerte entre la forma de una palabra desconocida y su significado mediante un intermediario o mediador, y se lleva a cabo en dos pasos: primero, que el alumno piense en una palabra en su propia lengua. El sonido de ésta tiene que identificarse al máximo con el de la palabra en cuestión, es decir, con la

que ofrece dificultades de memorización. Seleccionada la palabra mediadora o *keyword*, llega el segundo paso, cuando el estudiante piensa en una imagen visual en la que el significado de la palabra a aprender y el significado de la *keyword* se combinen (Nation, 2001: p. 311).

Sirva como ejemplo el siguiente término: *trigger*, que significa “desencadenar, provocar algo”. Se podría usar como *keyword* el término “tigre”, incluso “tiger”, en lengua inglesa, serviría como *keyword*. Se asocia esta palabra mediadora con un tigre encadenado en una jaula, por ejemplo; esa asociación permite que, al volver a encontrarnos con el término *trigger*, se recupere esa imagen. Inmediatamente, se encuentra el nexo forma-significado, y así se llega al recuerdo de su significado: desencadenar. Hulstijn explica que esta técnica puede resultar poco atractiva en el aula porque suele ser efectiva solamente con una minoría de palabras, sobre todo aquellas que se refieren a objetos y que pueden ser fácilmente representadas de forma visual. Por otro lado, es una estrategia que resulta más útil en la recepción que en la producción de palabras en la lengua de destino (1997: p. 210).

El hecho de que ésta sea una técnica prácticamente ignorada, por algunos profesores y libros de texto de enseñanza de lenguas, se puede deber a lo extraño de la idea, incluso a lo poco natural que puede resultar, sobre todo si se tiene en cuenta que se intenta que el aprendizaje de lenguas extranjeras sea lo más auténtico posible y siempre dentro de situaciones de comunicación natural (Hulstijn, 1997: p. 210). No obstante, el autor cree que esta técnica puede convivir perfectamente con los principios de enseñanza de vocabulario más tradicionales, a saber, presentar los términos en un contexto determinado, que éste sea auténtico y que ofrezcan suficientes indicios para que el estudiante pueda inferir el significado de los mismos, y que sea el alumno finalmente el que haga un procesamiento de las palabras y su forma, de modo que pueda retenerlas (Hulstijn, 1997: pp. 214-215). Además, la información visual como elemento facilitador del recuerdo, puede no ser necesaria muchas veces, pero sí parece efectiva cuando el estudiante se encuentra con palabras cuyo significado y forma le resulta difícil asociar. Por lo tanto, una combinación de esta estrategia y de otras, por poco naturales o extrañas que parezcan, supone un paso decisivo de cara al aprendizaje, tal y como menciona Stevick: “la imaginación y la memoria son amigos, no enemigos” ⁵(Hulstijn, 1997: p. 215).

⁵ Traducción de la autora de este trabajo. Texto original: “imagination and memory are friends, not enemies” (Coady & Huckin, 1997: p. 215).

Thornbury (2002) afirma que otra estrategia de mnemotecnia es el uso de tarjetas de palabras o *word cards*, y que resulta más fácil de llevar a cabo por los estudiantes, que no tendrán que buscar asociaciones con imágenes (p. 145). Nation (2001) expone los diferentes pasos que conforman esta estrategia (p. 303). En primer lugar, seleccionar las palabras que se van a aprender. Siempre se debe dar prioridad a las palabras de alta frecuencia. Después, se procede a elaborar las tarjetas del siguiente modo: en una cara se escribe la palabra en la lengua de destino, y en la otra cara el significado. Se ha criticado que, traducir la palabra en la lengua materna, puede provocar que el estudiante asuma que las palabras tienen su equivalente exacto en la lengua de destino, cosa que no es siempre así. Para que eso no ocurra, se puede animar al alumno a encontrar el significado que subyace en la palabra, como se indica anteriormente con el ejemplo de *bottom* (p. 304).

Por otro lado, también es posible utilizar imágenes si el término se ofrece a ello, porque, tanto la traducción de la palabra como un diagrama o dibujo que la represente, son efectivos, y si fuera necesario, deberían actuar como fuentes complementarias de significado (Nation, 2001: p. 304). Si se tiene en cuenta, además, que los estudiantes se acercan al significado de una palabra de diferentes formas, de modo que unos recurren a una imagen visual del término, mientras que otros prefieren la definición de la palabra, o ver la palabra en un contexto para inferir su significado, se puede concluir que la combinación de diferentes aproximaciones es probablemente la mejor manera de trabajar con las palabras y sus significados. Hay otro tipo de información que puede contener una *word card*: las colocaciones frecuentes de la palabra, sus restricciones y su patrón gramatical, aunque no conviene sobrecargar la *word card* con demasiados datos (Nation, 2001: pp. 304-305). Otras estrategias combinadas con ésta de las *word cards* podrían proporcionar ese complemento de información, que permitiría profundizar más en las diferentes dimensiones de cada palabra.

Como tercer paso de esta técnica, y una vez elaboradas las *word cards*, la calidad del aprendizaje dependerá siempre del uso que se haga de las tarjetas (Nation, 2001: p. 305). Entre las posibles actividades, se recomienda que el alumno diga las palabras en voz alta, o que escriba en la tarjeta una oración propia con la palabra en cuestión, intentando contextualizarla (pp. 307-308). Thornbury (2002) aconseja que, dependiendo de la dificultad de las palabras a aprender, el número de tarjetas se distribuya entre 20 y 50, y también propone que no sean todos términos pertenecientes al mismo grupo léxico, para evitar así similitud entre ellas, y por

consiguiente, posibles interferencias en el aprendizaje (p. 146). A medida que se van aprendiendo palabras, se puede, además, ir descartando unas y añadiendo otras nuevas. El autor insiste en la importancia de que el estudiante adquiera cuanto antes cierta independencia en el uso de las *word cards*, de modo que las elabore él mismo y vaya tomando decisiones sobre cuáles descartar y cuáles añadir a la colección (pp. 146-147). Hay, por otro lado, numerosas actividades que llevar a cabo con las *word cards* en el aula, y que se explican en la propuesta práctica de este trabajo.

Este autor afirma también que, independientemente de las palabras que pueda adquirir un estudiante, y de la técnica que use para ello, se va a encontrar siempre con palabras que no le resulten familiares, y va a tener que averiguar su significado de una u otra manera. Para entrenar al alumno en esta estrategia de averiguar significados a través del contexto, por ejemplo, hay algunos pasos imprescindibles: decidir qué patrón gramatical sigue la palabra: adjetivo, sustantivo, verbo, etc., fijarse en las palabras que la rodean, que ofrecen información sobre su posible significado, observar las partes que componen esa palabra, de modo que el alumno la pueda despedazar y obtener información en la operación, y por último, averiguar el significado y comprobar que realmente va con el texto. Si a pesar de seguir este protocolo el estudiante sigue sin averiguar el significado del término, se recomienda consultar un diccionario (Thornbury, 2002: p. 148).

Aconseja Thornbury, por lo tanto, el uso del diccionario cuando las estrategias para inferir el significado a partir del contexto no funcionen (p. 151). Nation (2001), por su parte, afirma que el diccionario puede usarse de diferentes maneras, dependiendo de las necesidades del estudiante, que pueden ser la comprensión o decodificación de significados de palabras en textos escritos o audiciones, o la producción escrita u oral de palabras, o lo que es lo mismo, transformar ideas en palabras de la lengua destino (p. 287). En definitiva, la siguiente lista, presentada por este autor, cubre los propósitos mencionados en el uso de un diccionario (Nation, 2001: pp. 281-282)⁶:

⁶ Traducción de la autora de este trabajo. Texto original:

“Comprehension (decoding)

Look up unknown words met while listening, Reading or translating.

Confirm the meaning of partly known words.

Confirm guesses from context.

Production (encoding)

Look up unknown words needed to speak, write or translate.

Look up the spelling, pronunciation, meaning, grammar, constraints on use, collocations, inflections and derived forms of partly known words needed to speak, write or translate.

Confirm the spelling, pronunciation, meaning, etc. of known words.

Check that a word exists.

Find a different word to use instead of a known one.

Desde el punto de vista de la comprensión:

- Consultar palabras desconocidas que el alumno encuentra al leer, traducir o escuchar la lengua extranjera
- Confirmar los significados de palabras que se conocen parcialmente
- Confirmar las averiguaciones realizadas a partir del contexto

Desde el punto de vista de la producción:

- Consultar palabras desconocidas que se necesitan para hablar, escribir o traducir
- Consultar la ortografía, pronunciación, significado, categoría gramatical, restricciones en el uso, colocaciones, formas derivadas de la palabra y demás.
- Confirmar que la ortografía, la pronunciación, el significado de palabras ya conocidas es el correcto (p. 281).
- Comprobar si existe una palabra
- Encontrar una palabra alternativa a la ya conocida
- Corregir un error

Desde el punto de vista del aprendizaje

- Elegir palabras desconocidas para aprenderlas
- Enriquecer el conocimiento de palabras ya conocidas, por ejemplo, profundizando en su etimología.

Thornbury (2002) añade que la utilidad del diccionario depende siempre de la capacidad del estudiante para acceder a la información que éste contiene de forma apropiada y eficaz, así que parece importante entrenar a los estudiantes en el uso efectivo del diccionario, puesto que muchos no está familiarizados con su forma, convenciones y expresiones (p. 151). Para Nation (2001), el mayor problema en el uso de diccionarios es cuando el estudiante se encuentra con diferentes significados de una palabra (p. 283). Para dar con el significado correcto de entre todos los posibles, el estudiante tendrá que hacer una lectura rápida de las subentradas de una palabra y después asegurarse de que elige la más apropiada. Y la más apropiada será la que se adecúa al contexto en que se ubica el término en cuestión (p. 286).

Correct an error.

Learning

Choose unknown words to learn.

Enrich knowledge of partly known words, including etymology". (Nation, 2001: pp. 281-282)

Continúa Thornbury (2002) diciendo que, averiguar el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto, ayuda al estudiante cuando encuentra esas palabras en lecturas o audiciones, de modo que su conocimiento receptivo salga beneficiado; pero, ¿qué ocurre con el conocimiento productivo, cuando el alumno tiene que hablar o escribir en la lengua de destino, y referirse a palabras que no conoce? (p. 150).

En ese caso, una de las estrategias recomendadas es enseñar a los alumnos expresiones que forman parte de la *vague language* o lengua vaga, así denominada por su imprecisión. Tales expresiones son *a sort of, a kind of, stuff, thing....*, y sirven para que el estudiante pueda referirse a palabras desconocidas. Sirva como ejemplo, a la hora de referirse a *hovercraft*, el uso de las siguientes expresiones: *It's a sort of boat*, o *A thing that can travel over water and land*. Otras maneras de producir esos términos desconocidos es recurrir a su descripción, o encontrar sinónimos, incluso utilizar la mímica o sonidos para su identificación, o también definirlos con palabras que el estudiante conoce, como si se tratase de una definición de diccionario (Thornbury, 2002: p. 150). Siguiendo con la referencia a diccionarios, el autor comenta que los estudiantes suelen recurrir también a los diccionarios cuando tienen problemas con los sonidos de las palabras y se ven en la necesidad de reproducir la forma de las mismas (p. 155). Parece además, que la lengua inglesa ofrece una dificultad superior en esta identificación de palabras a partir de su forma hablada, por la gran variedad de sonidos, sobre todo vocálicos, existentes en su repertorio fonológico. Sin embargo, Thornbury cree que, si hay numerosos hablantes de la lengua inglesa que consiguen llegar a deducciones razonables acerca de la manera de escribir una palabra a partir de su forma hablada, es porque hay unos patrones regulares que se pueden tener en cuenta, y es que ocho de cada diez palabras se escriben de acuerdo a una regla, y solamente un 3% de las palabras son impredecibles y es necesario aprendérselas de memoria. En ese 3% se encuentran términos de uso común en Inglés, como *one, two, you, were, would* o *said*, que no suelen causar problemas al alumno, por tratarse de palabras de alta frecuencia (p. 155).

Sugiere el autor que se enseñe a los estudiantes una serie de reglas de ortografía que les permitan tener herramientas propias a la hora de escribir. Si se familiarizan con la escritura de las palabras en la lengua de destino, también se familiarizarán con la pronunciación de las mismas cuando se las encuentren en un texto (Thornbury, 2002: p. 155). Esta instrucción, por otro lado, aporta al estudiante

mayores posibilidades de trabajar de forma autónoma, al no depender tanto de las explicaciones del profesor o del uso constante del diccionario (Thornbury, 2002: p. 155). Como conclusión a estas estrategias para aprender, reconocer, recordar, recuperar, reciclar y usar el vocabulario en lengua inglesa, se puede decir que las aconsejadas repeticiones de cada palabra y el estudio consciente de las mismas se ha de llevar a cabo fuera del aula, por cuestiones de tiempo principalmente. Esto supone que los estudiantes tendrán que depender de su propio banco de palabras registradas, pero como no todos los estudiantes guardan un registro tan bien organizado como para recurrir a él en posteriores repasos o estudios, se hace necesaria la instrucción y vigilancia por parte del profesor, de modo que el alumno lleve a cabo ese registro y lo mantenga de forma ordenada y eficaz (p. 156). No obstante, siempre es más efectivo que sea el propio alumno el que llegue, de forma individual y original, a elaborar un registro propio, a partir de sus propias ideas o de las sugerencias de su profesor (Thornbury, 2002: p. 157).

3.3. ESTUDIO DE CAMPO

El siguiente estudio de campo se ha llevado a cabo durante dos semanas, y aunque la idea inicial era aplicarlo a una muestra de 32 alumnos, no ha sido posible realizar las tres pruebas a todos los componentes de la misma. Se dio a cada participante en la muestra un número, para que apareciese en todas las pruebas que componen el estudio. Hay tres alumnos que no han estado presentes en todo el proceso y que pertenecen al grupo del curso 2º E.S.O. A continuación, se exponen, en detalle, los materiales, métodos y número exacto de alumnos que han colaborado en cada parte del estudio.

3.3.1. MATERIALES Y MÉTODOS

Seguidamente, se detallan las tres partes de este estudio: un pre-test, que sirve como base de trabajo para evaluar el conocimiento inicial de los estudiantes, una actividad de vocabulario, que contiene el vocabulario que tendrán que estudiar y un test que lo evalúa. Conviene señalar que la intención original del estudio de campo era secuenciarlo en tres semanas, de modo que se ofrecería, en la primera secuencia, el pre-test y la actividad de vocabulario; en una segunda sesión se presentarían la encuesta y el test de evaluación, y una vez recogidos los resultados de ambos se invitaría a los alumnos a seguir unos sencillos pasos para estudiar el vocabulario presentado. Ese procedimiento que se les ofrece, se habría obtenido de aquellos

estudiantes que hubieran conseguido los mejores resultados en el test de evaluación, y se habría presentado como guía de estudio para todos aquellos alumnos que no hubiesen superado con éxito el test.

Debido, por un lado, a que algunos estudiantes notificaron que no podrían estar presentes durante la prueba de la tercera semana, y por otro lado, a que no había tiempo suficiente para cambiar el enfoque del estudio completamente, se decidió reducir la secuenciación del mismo en una semana. A continuación, se detallan las tres pruebas que se llevaron a cabo durante las dos semanas disponibles.

3.3.1.1 PRE-TEST

Siguiendo a Thornbury (2002: p. 138), se ha seleccionado una forma de pre-test que tiene en cuenta los diferentes grados de profundidad en el conocimiento de las palabras. A continuación, se muestra la tabla elaborada, a partir de la cual, los estudiantes tendrán que decir si reconocen las palabras y si saben, o creen que saben su significado. La elección de las palabras del pre-test la ha determinado la actividad posterior, tomada del manual de Gairns y Redman (pp. 144-145). Se ha presentado el pre-test a 16 alumnos de 1º E.S.O. y a otros 16 de 2º E.S.O. y se les ha dado diez minutos para llevarlo a cabo. Todos los términos pertenecen a un tema: *I can communicate in an airport*, y algunos de ellos tienen significados diferentes en otros contextos:

- *Scales* (escamas, escalas de medición)
- *Take off* (quitarse la ropa)
- *Land* (tierra)
- *Collect* (coleccionar)
- *Check* (corregir)

	I don't remember seeing this word before	I recognise this word, but I don't know what it means	I think this word means.....
1. Passenger	1.	1.	1.
2. Airport	2.	2.	2.
3. Luggage	3.	3.	3.
4. Suitcase	4.	4.	4.
5. Bag	5.	5.	5.
6. Trolley	6.	6.	6.
7. check-in desk	7.	7.	7.
8. Ticket	8.	8.	8.
9. Scales	9.	9.	9.
10. Handluggage	10.	10.	10.
11. Windowseat	11.	11.	11.
12. Aisleseat	12.	12.	12.
13. Boardingcard	13.	13.	13.
14. Geton	14.	14.	14.
15. Fastén	15.	15.	15.
16. take off	16.	16.	16.
17. Land	17.	17.	17.
18. get off	18.	18.	18.
19. Gothrough	19.	19.	19.
20. Check	20.	20.	20.
21. Collect	21.	21.	21.
22. Customs	22.	22.	22.
23. Baggageclaim	23.	23.	23.
24. passport control	24.	24.	24.
25. Terminal	25.	25.	25.
26. Seatbelt	26.	26.	26.
27. "Have a goodflight"	27.	27.	27.

Tabla 2.- Pre-test.

Otra serie de palabras se presentan de manera independiente en el pre-test, y adquieren sentido para el estudiante cuando las percibe en lo que se denominan *lexical chunks*. Atendiendo a la definición de Thornbury (2002), éstos son grupos de más de una palabra que se dan en la lengua hablada y escrita y que funcionan como unidades completas de significado (p. 6). Un ejemplo de esto sería *Fasten your seatbelts*, (abrocharse el cinturón), que es un patrón de la lengua inglesa, y que como tal comprende la asociación habitual de esas cuatro palabras para expresar esa idea.

Para Nation (2001: p. 320), los *chunks* representan patrones regulares de la lengua, y suponen que se preste atención no a cada parte de esa unidad, sino al conjunto. De esa forma, se ahorra tiempo en la recepción y producción. Asimismo, el autor invita a considerar estas asociaciones de palabras en una unidad de significado completo y a tenerlas en cuenta en la enseñanza de la lengua de destino (p. 321). Se

incluyen en el pre- test los siguientes términos como independientes, para ser más adelante presentados en la actividad como *lexical chunks*:

- *Fasten your seat belt*
- *The plane takes off*
- *Get on the plane*
- *Go through customs/ passport control*
- *Check your passport*
- *Collect your luggage*
- *Have a good flight*

Hay también en el pre-test palabras que pueden inducir a traducciones erróneas, por tratarse de *false friends*. Según Thornbury (2002: p. 19), los *false friends* son palabras que resultan engañosas para el aprendiz de la lengua, pues parecen equivalentes en forma a la lengua materna, pero no lo son en significado. Cita el autor varios ejemplos, entre ellos uno que provoca frecuentes errores: *actually* (realmente), que suele traducirse como “actualmente”. Otro caso de *false friend*, que no tiene relación directa con este tema, pero que se aporta como caso curioso por las connotaciones que conlleva, *constipated* (que padece estreñimiento), que conduce a pensar, por su forma escrita y hablada, que tiene el siguiente significado: “constipado o resfriado”. No hay en este pre-test un término que sirva como ejemplo claro de *false friend*, salvo el siguiente:

- *Ticket* :(billete de avión o de cualquier otro transporte) , y que se traduce como “tique” en español, pero que la mayoría de los alumnos identifican con el tique de compra en cualquier establecimiento, y que en lengua inglesa es *receipt*.

Del mismo modo, y citando de nuevo a Thornbury (2002: p. 19), en muchas ocasiones hay *real friends* entre palabras de la lengua de destino y de la lengua materna, y concretamente en este pre-test aparecen los siguientes:

- *Passenger* (pasajero)
- *Airport* (aeropuerto)
- *Collect* (coleccionar; aunque no sea éste el significado que corresponde a la prueba presentada)
- *Passport control* (control de pasaportes)
- *Terminal* (terminal)

Hay otro grupo de palabras que resultan confusas en este pre-test, y son aquellas que tienen más de un significado, como por ejemplo: scales, land o check.

A continuación, se ofrece un cuadro con los significados que tienen, en este estudio, las palabras propuestas.

Passenger	Pasajero
Airport	Aeropuerto
Luggage	Equipaje
Suitcase	Maleta
Bag	Bolsa
Trolley	Carro
Check-in desk	Mostrador de facturación
Ticket	Billete de avión o tique
Scales	Peso de equipaje
Hand luggage	Equipaje de mano
Windowseat	Asiento de ventana
Aisleseat	Asiento de pasillo
Boardingcard	Tarjeta de embarque
Geton	Subirse (al avión)
Fasten	Abrocharse (cinturón)
Take off	Despegar (avión)
Land	Aterrizar
Get off	Bajarse (del avión)
Gothrough	Pasar por /atravesar (controles)
Check	Comprobar (pasaportes)
Collect	Recoger (equipaje)
Customs	Control de equipajes
Baggagereclaim	Recogida de equipajes
Passport control	Control de pasaporte
Terminal	Terminal
Seatbelt	Cinturón de seguridad
"Have a goodflight"	"Tenga un buen vuelo"

Tabla 3.- Significados palabras pre-test.

3.3.1.2 ACTIVIDAD DE VOCABULARIO

Después de finalizado el pre-test, se expone a todos los alumnos de la muestra a una actividad de vocabulario, que se muestra en la página siguiente y que ha sido tomada del manual básico de Gairns y Rodman (pp. 144-145). Se justifica esta unidad porque el libro trata contenidos básicos de vocabulario para los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, M.C.E.R., es decir, para los niveles iniciales, y porque son precisamente esos niveles los que se toman como referencia en este estudio para 1º y 2º de E.S.O., en lo que respecta a la enseñanza de vocabulario. Seguidamente, se ofrece el listado de términos incluidos en la actividad y que están, a su vez, entre las palabras de alta frecuencia de la lista del *Oxford Advanced Learner's Dictionary*:

Passenger

Passport

Airport

Luggage

Case

Bag

Desk

Ticket

Scales

Seat

Window

Card

Flight

Good

Go

Get

Fasten

Land

Collect

Baggage

Take

Passport

Check

VOCABULARY WORK

1.- Match the pictures with the words in bold in the text.

When **passengers** get to the **airport**, they put their **luggage** (**suitcase** and **bag**) on a **trolley** and go to the **check-in desk**. There, they show their **ticket** and passport, and put their luggage on the **scales**. They can take **hand luggage** on the plane with them. The person at the check-in desk often asks, “Do you want a **window seat** or an **aisle seat**?” They give the passenger a **boarding card**, and they often say, “**Have a good flight**”.



1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____ 6. _____

7. _____ 8. _____ 9. _____

10. _____ 11. _____ 12. _____

Imagen 1.- Ejercicio 1 de la Actividad o Ficha de vocabulario con el modelo de presentación (Gairns y Redman, 2008: p. 144).

.- Match each picture with these sentences.

- You go through customs and leave the terminal
- You get on the plane and fasten your seat belt
- The plane lands and you get off
- You collect your luggage from the baggage reclaim
- The plane takes off
- You go through passport control. Someone checks your passport.

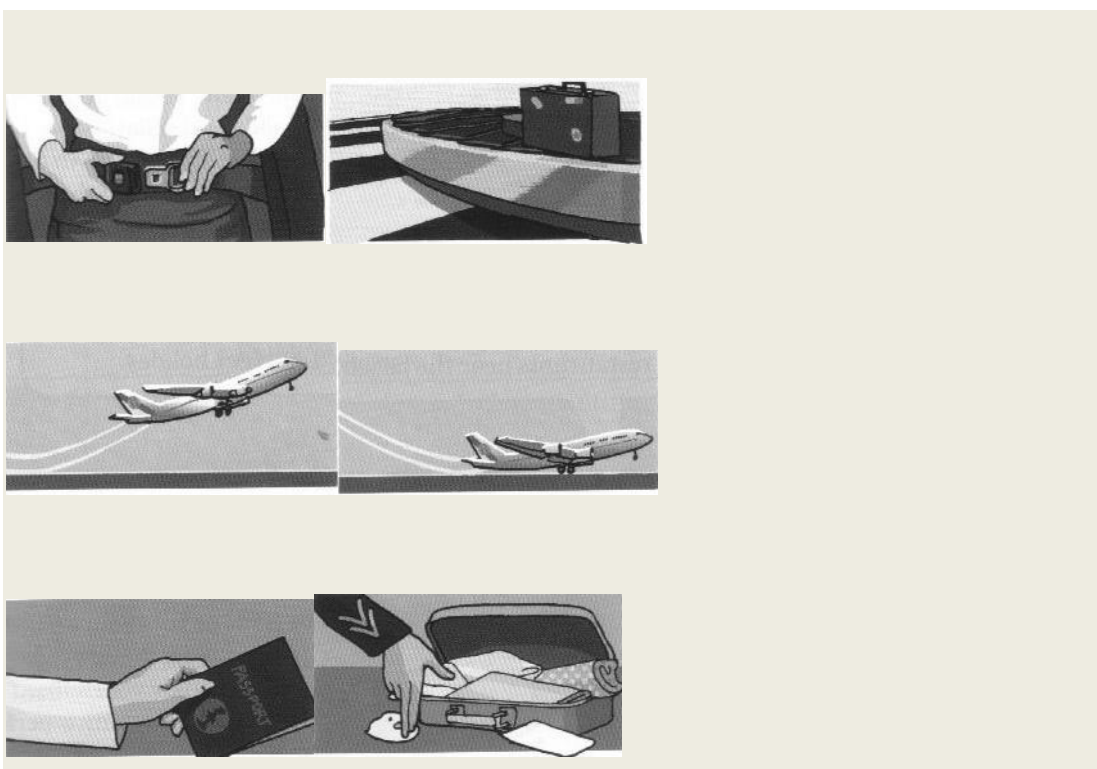


Imagen 2.- Ejercicio 2 de la Actividad o Ficha con el modelo de presentación (Gairns y Redman, 2008: p. 145).

Thornbury (2002) señala la importancia de la presentación a la hora de enseñar vocabulario. Una de las formas sugeridas a tal fin es la de usar imágenes o ilustraciones, que ya se proponía en el Método Directo del que se habla en el apartado 3.2.1, y que tiene como objetivo evitar una aproximación excesivamente intelectual al léxico de la lengua de destino, como podría ser la traducción directa de los términos (p. 78). Nation (2001: p. 85), a su vez, apunta que la ventaja de usar imágenes para ilustrar el significado de las palabras es que el estudiante cuenta con un ejemplo de ese significado, y eso contribuirá a su recuerdo posterior. Si además, se ofrece una definición de la palabra, el significado de la misma se almacenará tanto

lingüística como visualmente. No obstante, en el desarrollo de esta actividad se ha recurrido también a la traducción directa de algunas expresiones, especialmente de aquellas que los alumnos no comprendían, porque se tiene en cuenta que son palabras con una carga de aprendizaje mayor. Los motivos han sido dos: que ciertos alumnos no conocían esa palabra en su lengua materna porque no la asociaban con ningún concepto o imagen, que es lo que ha ocurrido, por ejemplo, con *terminal*, *baggage reclaim*, y *go through customs*. También se ha recurrido a la traducción y explicación en lengua materna para explicar la diferencia entre *boarding card* y *ticket*.

A pesar de las explicaciones, y del uso de un diccionario monolingüe para aportar una definición más exacta de estos términos, se tiene la certeza de que algunos alumnos no han asociado el concepto con la forma de la palabra, probablemente por un desconocimiento en su lengua materna. Aquellos estudiantes que han viajado en alguna ocasión en avión, han conseguido hacer esa asociación, ya que los conceptos les resultaban familiares, pero tampoco en todos los casos se ha captado el significado. Aunque estas palabras no podrían denominarse *strangers* (Thornbury, 2002: p. 20), el efecto que producen en el aprendiz es exactamente el mismo que aquéllas consideradas como tales, ya que para él son términos que no tienen equivalente en su lengua materna, no tienen referencia para ese concepto en su repertorio personal. Una vez explicados los términos de la actividad propuesta, se indica a todos los alumnos que tendrán que estudiarlos, y que en el plazo de una semana harán un test. Se les invita a rellenar una encuesta sencilla en la que describirán los pasos que han dado para estudiar las palabras de la ficha y el tiempo que le han dedicado.

3.3.1.3 ENCUESTA

Se ofrece, seguidamente, la encuesta que han completado los alumnos de primer ciclo de E.S.O., después de estudiar la lista de vocabulario propuesta. El objetivo de la misma es que los estudiantes se hagan conscientes de la forma en que estudian vocabulario y del tiempo que le dedican, y como ya se explica con anterioridad, se ha llevado a cabo la denominada PRIMERA PRUEBA de esta encuesta. En Anexos se adjunta la versión completa de la misma, que consta de una SEGUNDA PRUEBA, que no ha sido posible realizar.

ENCUESTA

PRIMERA PRUEBA

1.- Señala cuántas palabras has traducido correctamente de la lista propuesta antes de estudiarla

2.-Señala cuántos días has dedicado a estudiar la lista de vocabulario

1 2 3 4 más

3.-Señala el tiempo aproximado que has trabajado con la lista de vocabulario cada día

10 min. 15 min. 20 min. 30 min más

4.-Explica brevemente qué pasos has seguido para estudiarla

1.-.....

2.-.....

3.-.....

4.-.....

5.-.....

5.- Señala cuántas respuestas correctas has obtenido en el test después de haber estudiado la lista.

Imagen 3.- Modelo de encuesta.

3.3.1.4 TEST DE EVALUACIÓN

Dice Thornbury (2002) que, cuando un estudiante sabe que van a hacerle un test de vocabulario, se toma el aprendizaje de ese vocabulario más en serio. Siguiendo al autor, se ha decidido hacer un modelo de test en el que se quiere incidir en la forma escrita de la palabra y en su significado (pp. 129-130). Se ha propuesto un test en el

que se dan las definiciones del vocabulario de forma similar al día en que se explicaron esos términos en la clase, aunque entonces se hizo de forma oral. Es un modelo de test similar al que Nation propone en su manual, y que denomina *A definition completion test* (2001:p. 345). Asimismo, se propone, como segundo ejercicio, una secuencia de acciones que el pasajero llevará a cabo a su llegada al aeropuerto. Los estudiantes tendrán que ponerlas en el orden correcto.

VOCABULARY TEST

1.- What is it?

- a) A small vehicle with wheels used for carrying your bags and suitcases _____
- b) A printed piece of paper that you buy to travel on the plane _____
- c) This seat is not next to the window _____
- d) The place at the airport where your bags and suitcases are checked _____
- e) A person who travels by plane _____
- f) The place at the airport where you collect your suitcases and bags _____
- g) Bags and suitcases that contain your clothes and things _____
- h) The place where you go first when you arrive at the airport _____
- i) An instrument to see if your suitcase is too heavy _____
- j) You show this card before you get on the plane _____
- k) A building at the airport where people arrive and leave _____
- l) An official document that identifies you as a citizen of a particular country _____

2.- Put the following sentences in order.

- a) The plane takes off
- b) You collect your suitcases.....
- c) You fasten your belt.....
- d) You get on the plane.....
- e) You get off the plane.....
- f) The plane lands.....

Imagen 4.- Modelo de test.

3.3.2 RESULTADOS DEL ANÁLISIS

En los siguientes apartados, se mostrarán todos los resultados del estudio, llevado a cabo entre alumnos de 1º y 2º de E.S.O.

3.3.2.1 PRE-TEST

El pre-test se realiza para averiguar de qué “banco de palabras” parte cada grupo, y no cada alumno en particular, porque lo que se pretende es averiguar si el listado propuesto tiene un mínimo de términos desconocidos para ellos. Por ese motivo, se trabaja con los valores medios obtenidos, y no se tienen en cuenta los decimales de las cifras resultantes. Se comienza con una visión de conjunto de cada grupo, donde se pueden ver las “palabras que no conocen”, “las que creen conocer” y “las que realmente conocen”, porque se ajustan al significado que se exige en el contexto a tratar, y que se facilita en la Tabla 3. Sumando las palabras de las columnas 1 y 2 del pre-test, se obtiene la media de términos que no saben, sin importar si ha habido o no encuentros anteriores con esas palabras. Para obtener la media de las palabras que creen saber, se cuantifican las que han traducido en la columna 3, y de esa traducción se deducen, también, errores y aciertos, y por lo tanto, los términos que realmente saben.

En el siguiente gráfico, se muestran los resultados del curso 1º de E.S.O., en adelante Grupo 1, formado por 16 estudiantes.

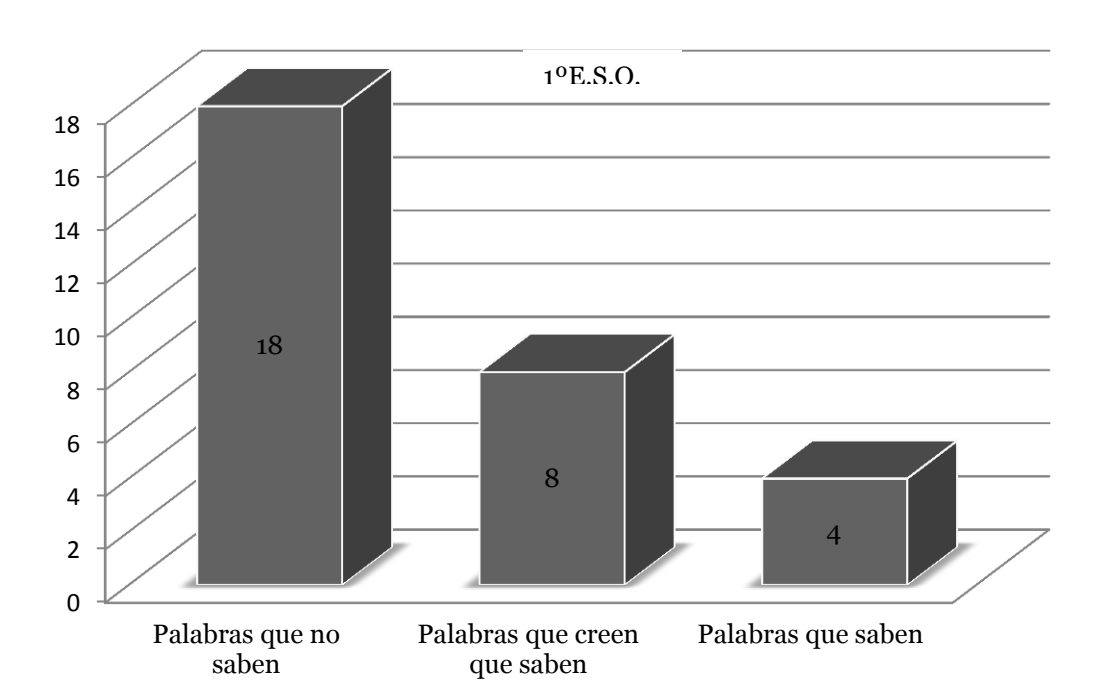


Gráfico1.- Resultados pre-test del Grupo 1.

Como se puede apreciar, los estudiantes del Grupo 1 afirman que conocen una media de 8 palabras, y la realidad demuestra que la media real de palabras conocidas efectivamente es de 4. Hay, por otro lado, una media de 18 términos que les resultan desconocidos, y que no se encuentran, por lo tanto, en su “banco de palabras”. El siguiente gráfico muestra los resultados del curso 2º de E.S.O., que en adelante se llamará Grupo 2, y que también está formado por 16 estudiantes.

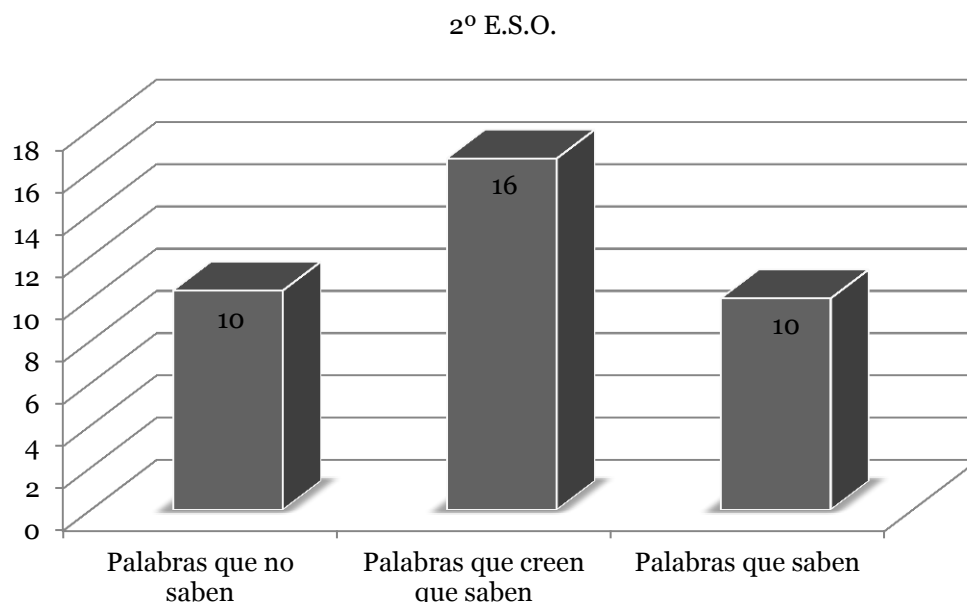


Gráfico 2.- Resultados pre-test del Grupo 2.

Estos alumnos admiten que no saben una media de 10 palabras de la lista propuesta, y creen saber una media de 16 términos. Igual que en el Grupo 1, las palabras que saben realmente son menos, en este caso, una media de 10. Se pone de manifiesto, pues, que en ambos grupos, los estudiantes creen saber más de lo que saben. Esa apreciación no es fruto de la casualidad, sino que tiene una explicación, ya apuntada por BatiaLaufer, al decir que hay palabras que el aprendiz no detecta como desconocidas, sino todo lo contrario; le resultan familiares, porque la forma de esos términos parece querer dar pistas sobre su significado (1997: p. 25). Sin embargo, se trata de falsas pistas, que conducen a traducciones equivocadas. Otras veces, el error viene dado por las palabras polisémicas, y porque los alumnos aprenden un significado de éstas y lo aplican a todos los contextos en los que la palabra aparece. También es posible que una palabra que funciona habitualmente en los denominados *chunks*, se traduzca como elemento independiente de esa combinación, y pierda así connotaciones importantes.

Se ofrece, a continuación, un cuadro que muestra los errores cometidos por los alumnos en la traducción de las palabras propuestas en el pre-test.

PALABRA DEL PRE-TEST	SIGNIFICADO EN ESTE ESTUDIO	SIGNIFICADOS OFRECIDOS POR ALUMNOS
SUITCASE	Maleta	Estuche
TROLLEY	Carro para llevar el equipaje	Maleta con ruedas
CHECK-IN DESK	Mostrador de facturación	Corregir en la mesa
TICKET	Billete de avión/tique	Tique
SCALES	Peso para equipajes	Escalas, escamas
WINDOW SEAT	Asiento de ventana	Marco de la ventana
AISLE SEAT	Asiento de pasillo	Asiento aislado
BOARDING CARD	Tarjeta de embarque	Carta de navegación
GET ON	Subir al avión	Ponerse
FASTEN	Abrocharse (cinturón)	Rápido, más rápido
LAND	Aterrizar	Tierra, mundo
CHECK	Comprobación	Corregir
COLLECT	Recoger	Coleccionar
CUSTOMS	Control de equipajes	Ropas, prendas, clientes
BAGGAGE RECLAIM	Recogida de equipajes	Hoja de reclamaciones
TERMINAL	Terminal	Terminar
LUGGAGE	Equipaje	Lugar

Tabla 4.- Significados de las palabras del pre-test.

Entre los motivos que han podido inducir a error en la traducción de estas palabras, están, por un lado, el desconocimiento del contexto o de la categoría gramatical de los términos: *land* es aquí verbo y se ha traducido como sustantivo, y *scales*, *collect* y *check* sopalabras con más de un significado. Por otro lado, hay algunas palabras que ofrecen pistas falsas, y que algunos alumnos han seguido sin dudar: *aisle*, *reclaim* y *luggage* son ejemplos de esto. Hay un par de palabras que se han confundido con otras, *customs* y *fasten*, traducidas como si se tratara de *customers*, *costumes* y *faster*; y llama la atención, también, la traducción que se ha dado del término *trolley*: maleta con ruedas, por ser esa la manera de denominar este tipo de maletas en los establecimientos comerciales españoles.

Si se observan los gráficos siguientes, se puede apreciar que los estudiantes del Grupo 1 admiten desconocer más palabras, lo que a priori es lógico, pues se trata de alumnos que cuentan con un año menos de exposición a la lengua de destino. También parece ser decisivo ese factor respecto a lo que creen que saben los alumnos del Grupo 2. No obstante, ya se ha señalado con anterioridad que ambos

grupos muestran diferencias significativas entre lo que creen saber y su conocimiento real de las palabras propuestas.

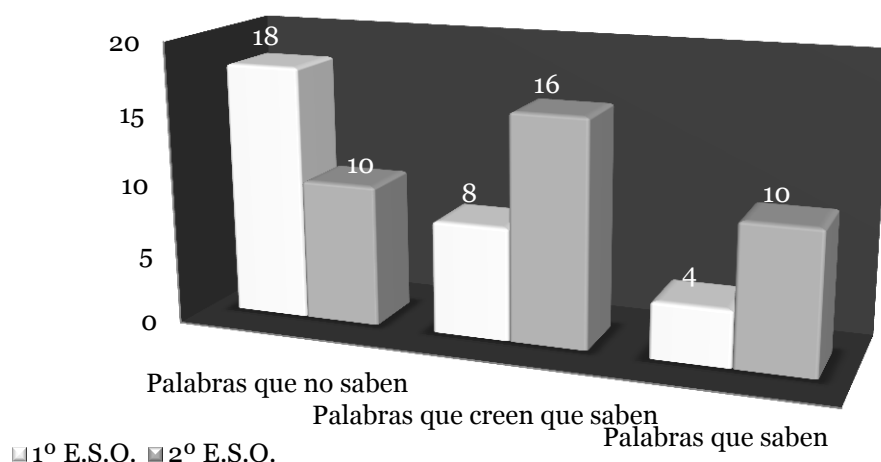
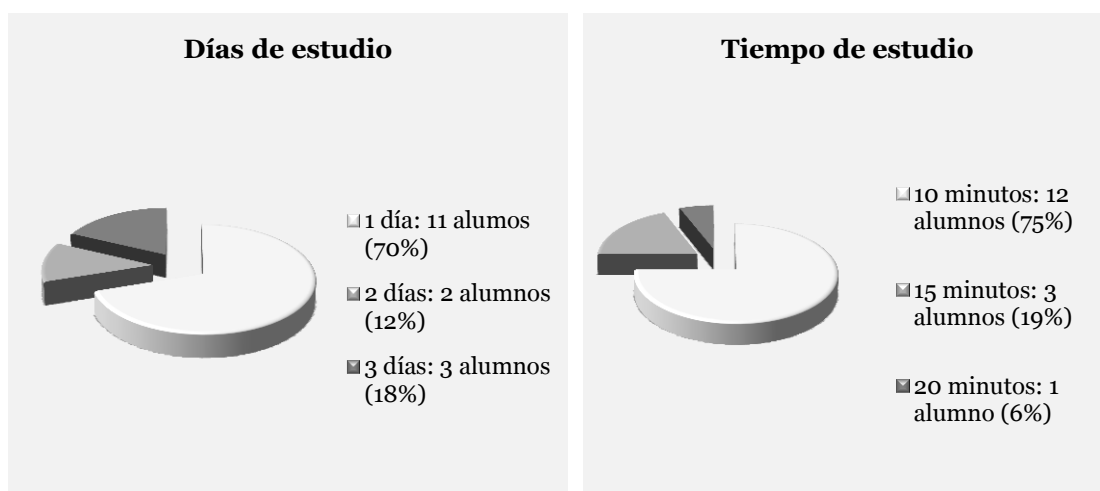


Gráfico 3.- Comparativa resultados pre-test

Finalmente, se puede decir que la realización de este pre-test ha permitido establecer el punto de origen de esta actividad de vocabulario. Hay 18 palabras nuevas en esa actividad para los alumnos del Grupo 1 y 10 para los alumnos del Grupo 2. Si se tiene en cuenta, como se señala en el manual de Thornbury, que el número de palabras presentadas de una sola vez, debería ser de aproximadamente 12 (2002: p. 76), la actividad propuesta en este estudio se ciñe a lo recomendado; y, aunque en el caso del Grupo 1, que no conoce 18 palabras, se excede en número de vocablos desconocidos a los que se enfrentan, conviene decir, como también se apunta en el libro de este autor, que sería conveniente exponer a los alumnos a un mayor número de palabras cada vez, porque se cree que los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas subestiman la capacidad del aprendiz para retener nuevo vocabulario (Thornbury, 2002: p. 76).

3.3.2.2 ENCUESTA

En el Grupo 1 (1º E.S.O.), 16 alumnos han contestado a la encuesta para decir cómo han estudiado las palabras de la actividad propuesta. Los siguientes gráficos muestran los tiempos de dedicación, que han sido similares.



Gráficos 4 y 5.- Días y tiempo de estudio del Grupo 1.

La primera conclusión que se desprende de este gráfico es que ninguno de los alumnos ha dedicado más de tres días al estudio del vocabulario. Parece, por otro lado, que la mayoría de estudiantes han estudiado las palabras propuestas un solo día, de lo cual se deduce que no consideran necesario más tiempo o que no están habituados a dedicar mucho tiempo al estudio de palabras. Solamente un 12% dedica dos días a esa labor, y un 18%, tres días. Respecto al procedimiento de estudio llevado a cabo, se observa claramente una unanimidad en los pasos seguidos por los alumnos del Grupo 1, como se muestra en el gráfico siguiente.

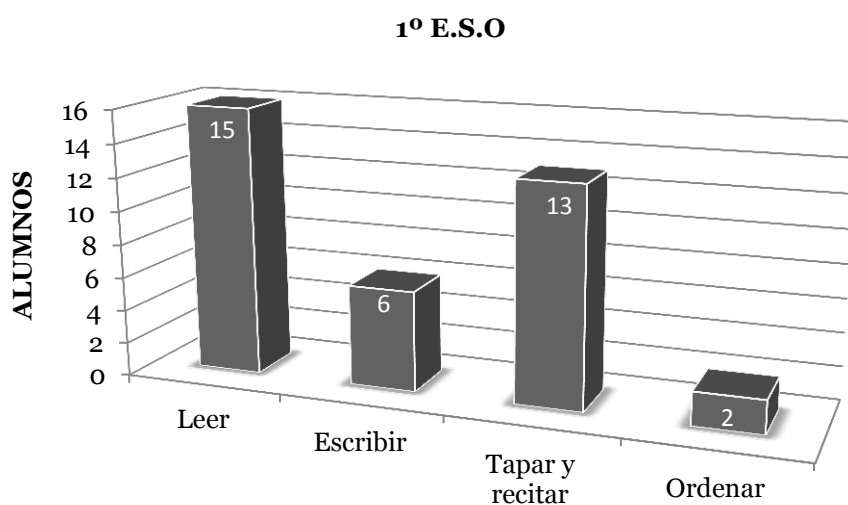
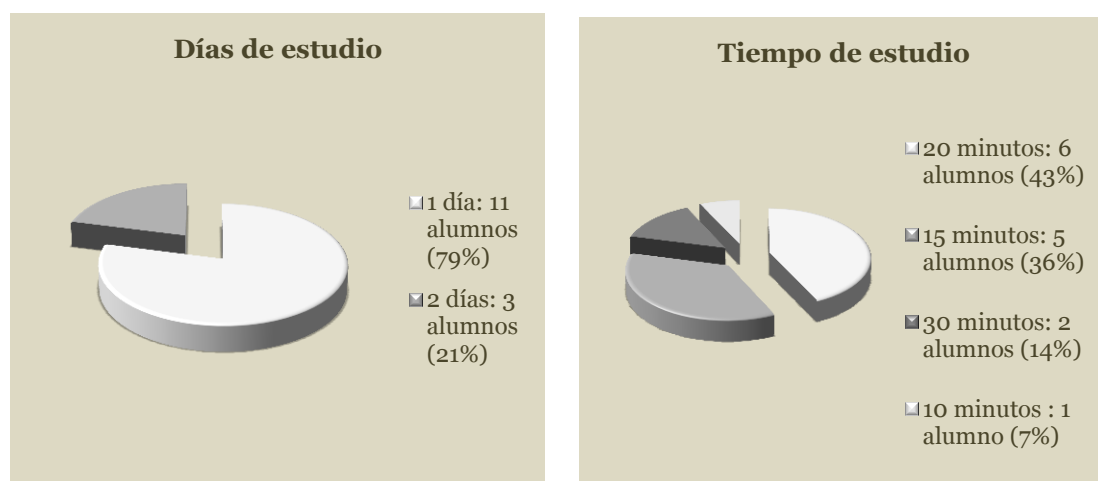


Gráfico 6.- Procedimiento de estudio del Grupo 1.

En los pasos dados para estudiar las palabras, o en definitiva para memorizarlas, hay dos que son comunes a una gran mayoría, leer y después recitar las palabras, normalmente en voz alta, tapando unas veces la forma en lengua inglesa, y otras, la forma en lengua española. Dos alumnos afirman que ordenan las palabras, así que se puede decir que hay una clasificación de las mismas, aunque sólo uno de ellos explica que lo hace alfabéticamente. Respecto a la posibilidad de repetir parte del proceso o su totalidad, solamente tres alumnos admiten hacerlo.

En el Grupo 2 han participado, en esta parte de la prueba, 14 alumnos, ya que dos no pudieron acudir a clase el día que se realizó. Teniendo en cuenta los resultados ofrecidos por ese total, se han elaborado los siguientes gráficos ilustrativos, referentes a los tiempos de estudio.



Gráficos 7 y 8.- Días y tiempo de estudio del Grupo 2.

Se puede comprobar que la mayor parte de los alumnos del grupo ha dedicado un día al estudio de las palabras, y en lo que hay más variación, es en el tiempo diario dedicado a ello: un 57% ha estudiado entre 20 y 30 minutos y el 37% restante, entre 10 y 15 minutos. El procedimiento seguido en esos tiempos de estudio se puede ver en el siguiente gráfico:

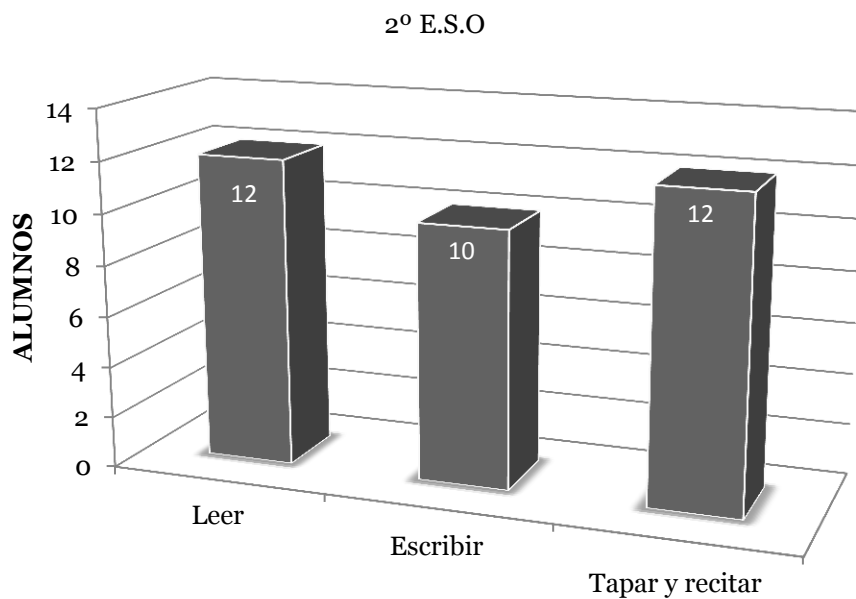


Gráfico 9.- Procedimiento de estudio del Grupo 2.

Nuevamente, leer las palabras, taparlas y recitarlas, es práctica común. Lo que resulta novedoso en este grupo es que hay muchos alumnos que, además, escriben al estudiar.

Si se comparan los tiempos, la dedicación diaria y los procedimientos en el estudio y memorización de palabras en los dos cursos analizados, se obtiene lo siguiente.

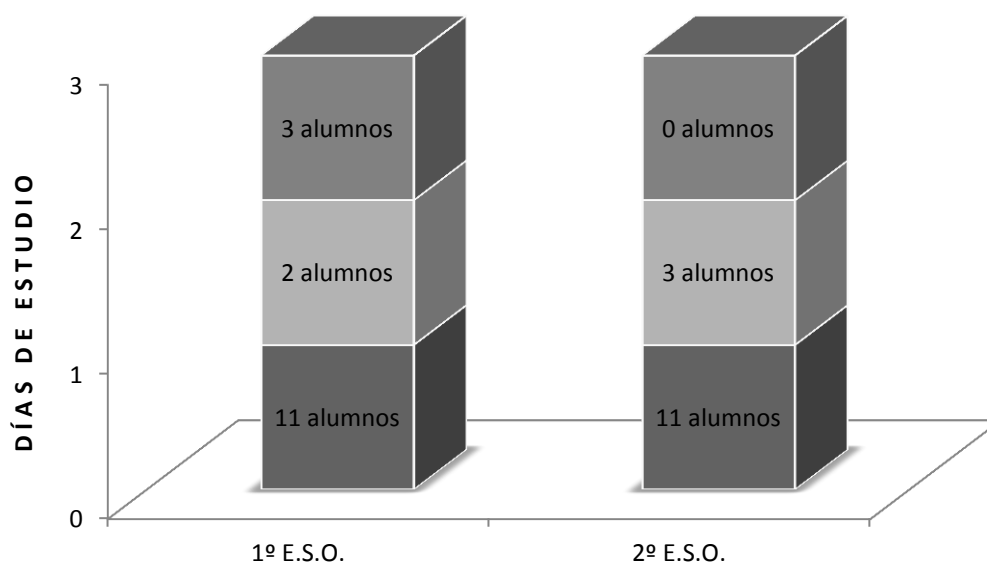


Gráfico 10.- Comparativa Días de estudio.

Ya se ha establecido que los días máximos de estudio son 3, y queda patente que la mayoría de estudiantes, sean del grupo que sean, prefieren dedicar un solo día a la tarea. Al no contar con la participación de todos los estudiantes de la muestra inicial del Grupo 2, no se puede hacer una comparativa más precisa, aunque por la tendencia, se podría decir que no cambiaría mucho el aspecto del gráfico.

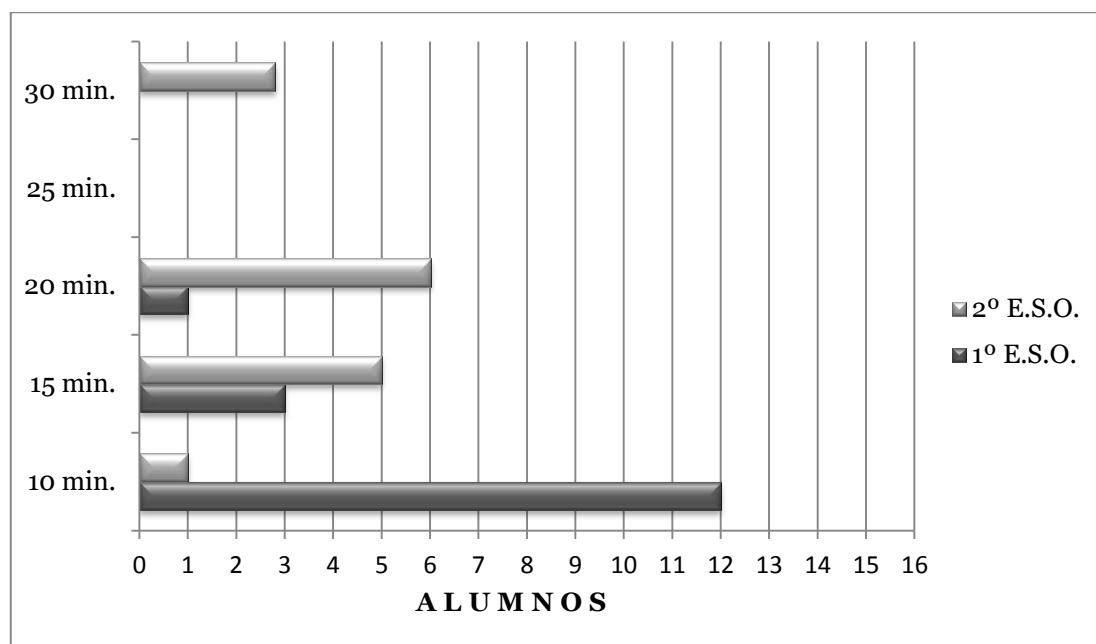


Gráfico 11.- Comparativa Tiempo de estudio.

En lo que hay diferencias notables es en el tiempo diario dedicado, ya que, teniendo en cuenta que la mayoría solo estudia un día, se pone de manifiesto que los alumnos del Grupo 2 dedican más tiempo, en general. Esto puede ser debido a que un buen número de ellos (10, de un total de 14) incluye la escritura entre los procedimientos de estudio, lo que requiere de más dedicación.

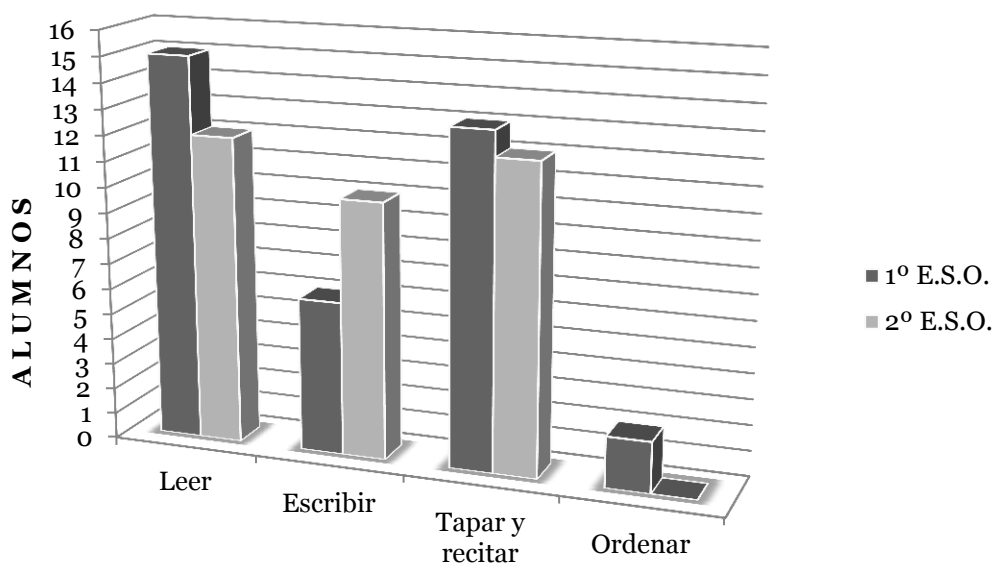


Gráfico 12.- Comparativa Procedimiento de estudio.

En los procedimientos llevados a cabo, y como se ha visto en las representaciones de los dos cursos por separado, parece que está establecida una rutina a la hora de estudiar vocabulario en la lengua de destino. Es común a los dos grupos leer las palabras y recitarlas, y en el Grupo 2 se añade un factor que puede ser importante a la hora de evaluar los resultados del test: escriben las palabras un número considerable de estudiantes. Esta comparativa sirve también para comprobar que parece haber cambiado poco el método de estudio de los alumnos, ya que los pasos dados por esta muestra de alumnos de primer ciclo de E.S.O., a la hora de estudiar vocabulario, probablemente sean similares a los de estudiantes de otros cursos, y lo que es más sorprendente, a los de generaciones anteriores.

3.3.2.3 TEST DE EVALUACIÓN

Una vez llevado a cabo el test de evaluación en los dos grupos, se quiere hacer la siguiente precisión. En el Grupo 1 realizan la prueba los 16 alumnos del inicio de la muestra, sin embargo, en el Grupo 2 faltan estudiantes porque no se ofrece la prueba a los que no realizaron la encuesta, que fueron dos, y el día del test no acude a clase un alumno que sí realizó la encuesta. Esto hace un total de 13 alumnos evaluados en el Grupo 2.

De las palabras acertadas en el ejercicio 1 del test, se deduce que no ha habido ningún estudiante que haya tenido un total de 12, que podría no ser significativo, si no fuera porque el máximo de palabras correctas en el ejercicio ha sido de 7, y

solamente dos alumnos lo han conseguido. Seguidamente, son tres los estudiantes que han escrito correctamente 6 palabras, que supondrían un 50% del ejercicio, y por debajo de ese porcentaje, se mantienen 11 estudiantes, llegando a 0 palabras correctas uno de ellos. El gráfico siguiente muestra los resultados del ejercicio propuesto.

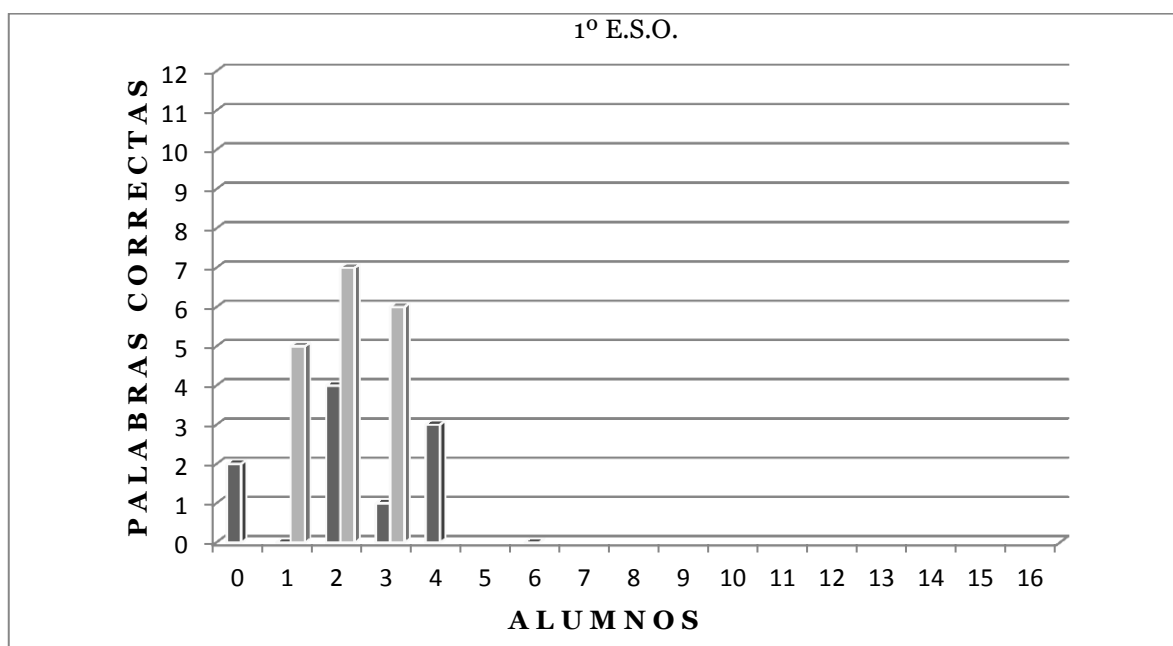


Gráfico 13.- Palabras correctas Ejercicio 1 del Test de Evaluación del Grupo 1.

Del Grupo 2, se pueden destacar valores mayores en las palabras correctas, pero hay que decir que la muestra es de 13 alumnos únicamente, con lo cual se ignora si los estudiantes que faltaron podrían haber mejorado los resultados o todo lo contrario. No obstante, y con los datos que se tienen, se puede decir que los resultados son mejores en el curso 2º E.S.O., en el cual superan el 50% de aciertos 4 estudiantes, y por debajo de ese porcentaje se encuentran los otros nueve alumnos, con el mismo dato que en el Grupo 1, es decir, un alumno no ha acertado ninguna palabra.

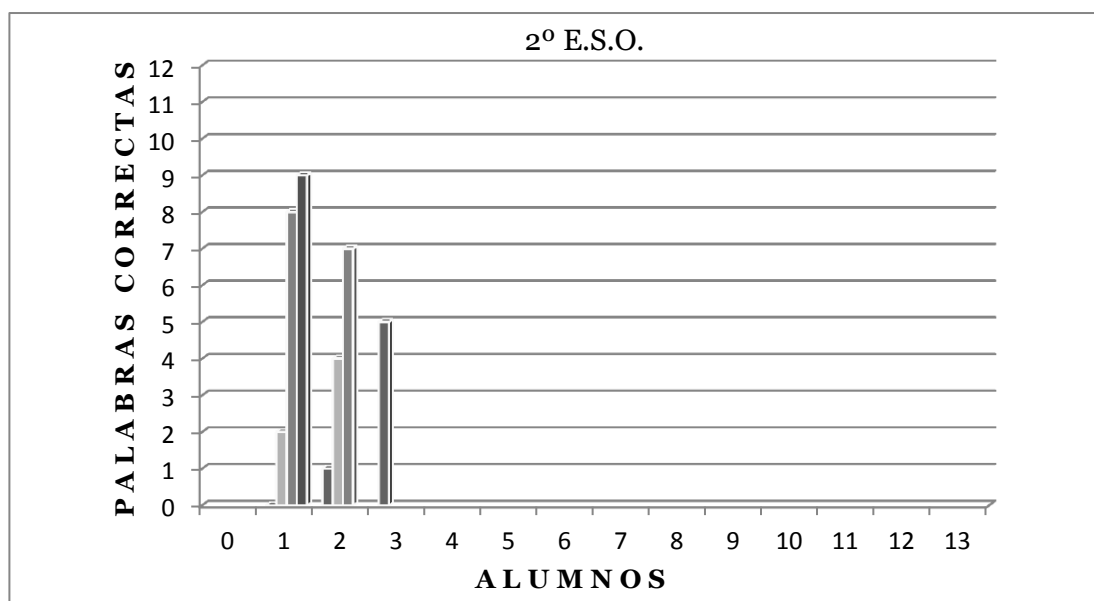


Gráfico 14.- Palabras correctas Ejercicio 1 del Test de Evaluación del Grupo 2.

En cuanto a la secuenciación de acciones que se propone en el ejercicio 2, los resultados se han valorado de la siguiente forma: al tratarse de seis acciones que llevan un orden concreto, se exige un mínimo de 2 respuestas correctas, siempre que respondan a parte de la secuencia lógica. Se obtienen, de esta forma, los siguientes resultados.

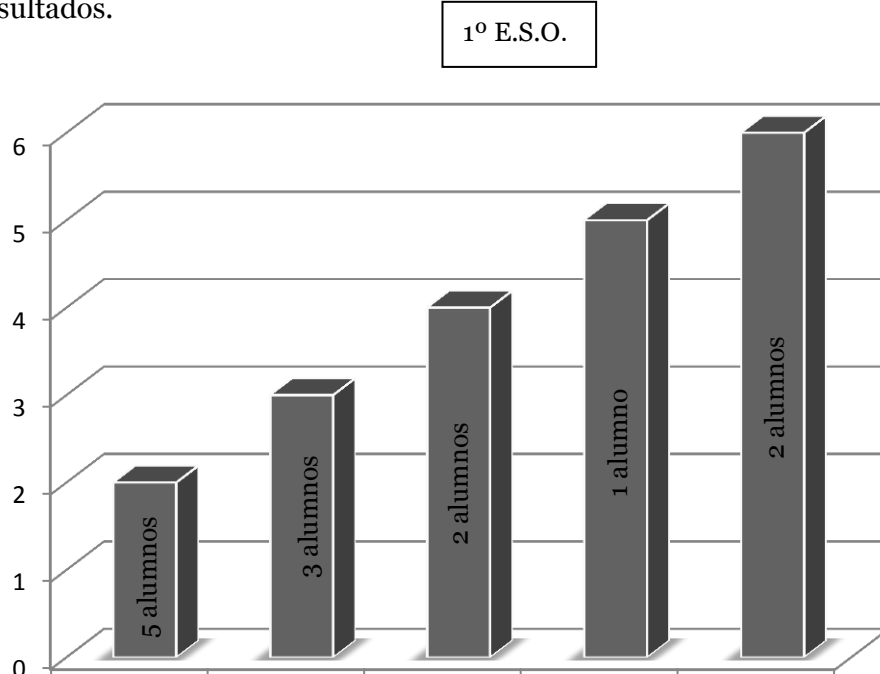


Gráfico 15.- Acciones correctas en la secuencia del Ejercicio 2 del Test de Evaluación del Grupo 1.

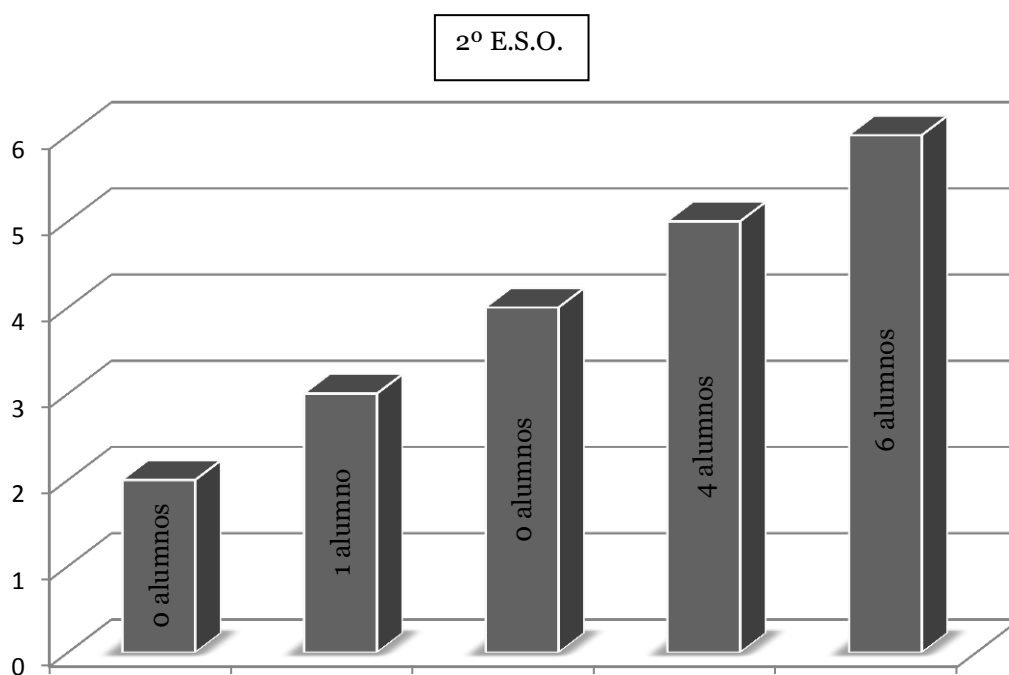


Gráfico 16.-Acciones correctas en la secuencia del Ejercicio 2 del Test de Evaluación del Grupo 2.

Se observa que, en el Grupo 1 un total de 13 alumnos han ofrecido, al menos, dos acciones secuenciadas de manera lógica, mientras que en el Grupo 2 han sido 11 los que han conseguido lo mismo, con la diferencia de que 10 de ellos han dado una buena respuesta a la secuenciación (4 estudiantes dan 5 acciones y 6 dan todas ellas correctas). Parece, pues, que en este ejercicio, los alumnos del Grupo 1 obtienen mucho peores resultados.

De todos los datos analizados en este estudio, se quiere resaltar, por un lado, que existen patrones de estudio de vocabulario acuñados entre los alumnos, sean de uno u otro curso, y que probablemente esta rutina en el estudio provenga de metodologías anteriores y no siempre relacionadas con la enseñanza de lenguas. Estos patrones se basan en un trabajo mínimo del alumno, y sobre todo en un conocimiento nulo de éste sobre su nivel de conocimiento de palabras en la lengua de destino. Se pone también de manifiesto que hay poca tradición de estudio de vocabulario entre los estudiantes, y que confían bastante en sus conocimientos previos que, como se ha comprobado, son más exigüos de lo que ellos creen.

4.- PROPUESTA PRÁCTICA

Esta propuesta práctica se inspira en las sugerencias y teorías de los autores consultados en la elaboración de este trabajo, y consiste en una programación de vocabulario para el primer ciclo de E.S.O. En primer lugar, se presenta una lista de 2.000 vocablos, que será la referencia para el profesor. Esa lista se elabora con palabras de alta frecuencia, y se basa en las teorías expuestas por Thornbury (2002) sobre el número de palabras que un aprendiz de lengua inglesa debe conocer (pp. 20-21). Es ésta, además, una propuesta que permite al alumno conocer su progreso personal en el conocimiento de vocabulario, porque se considera necesario que los estudiantes cuenten con una referencia que les sirva como punto de partida de lo que saben, y también que sean conscientes de cómo progresan en el estudio de las palabras propuestas, haciéndose protagonistas del proceso en todo momento.

Como ya se ha dicho anteriormente, se cuenta con el olvido como factor inherente al aprendizaje de vocabulario, así que esta actividad puede resultar atractiva para el alumno, ya que le permite trabajar con las palabras y, cada cierto tiempo, hacer un registro donde vea, con claridad, tanto su aprendizaje como el recuerdo de lo estudiado. Es, además, una alternativa al rutinario procedimiento llevado a cabo por la mayoría de alumnos de la muestra al estudiar vocabulario.

4.1 LISTA DE PALABRAS

En la elaboración de esta lista, se ha tomado como referencia el manual básico de Gairns y Redman (2008), que han dividido la presentación del vocabulario en tres manuales, de acuerdo a los niveles Básico, Intermedio y Avanzado. Se trabaja en esta propuesta sobre el nivel Básico, que equivale a los niveles A1 y A2 del M.C.E.R.L. No hay una división explícita de términos para A1 y términos para A2, así que se propone realizar los pre-tests, como se señala más abajo, y a partir de los resultados de los mismos, y con el número real de palabras que habrá que proponer como “nuevas”, estimar cuántas se propondrán en 1º E.S.O. para todo el curso.

Hay 80 unidades en el libro de referencia, divididas en los siguiente tópicos o temas (Gairns y Redman, 2008: pp. 3-6):

Basic English (7 unidades)

People (9 unidades)

Everyday life (7 unidades)

Food and drink (5 unidades)

Getting around (5 unidades)

Places (8 unidades)

Study and work (6 unidades)

Hobbies and interests (6 unidades)

Holidays (6 unidades)

Social English (10 unidades)

Language (11 unidades)

Todas estas unidades se basan en una exposición de vocablos y expresiones utilizada en el contexto apropiado. Como se ha dicho anteriormente, el número de vocablos es de 2.000, por lo que habrá que decidir, una vez realizado el pre-test, cuántas se incluirán en el programa de 1º E.S.O y cuántas se dejarán para 2º E.S.O.

No obstante, esa clasificación entre ambos cursos no debería ser demasiado rígida, ya que en los ejercicios propuestos para trabajar todo el vocabulario, aparecerán, probablemente, palabras que se hayan decidido estudiar en 2º E.S.O. Se puede tener esto en cuenta, y comentar a los estudiantes que esas palabras se propondrán como *wordcards* en el curso siguiente, de modo que no se evaluará su conocimiento durante el primer curso.

También se puede dar la circunstancia de que algún estudiante quiera añadir esa palabra a sus *wordcards*, por el motivo que fuere. Como no se debería cerrar esa posibilidad, se podría establecer que esa palabra apareciera, por ejemplo, en tarjetas de color blanco siempre, o etiquetada por detrás con el número 2. Asimismo, el estudiante que eligiera incorporarla a su banco, lo haría en la misma cuenta, pero en otra sección o subdivisión.

4.2 PRE-TEST

La conveniencia de hacer esta prueba previa está basada en el estudio de campo que se ha realizado, en el que se pone de manifiesto que los alumnos creen saber más de lo que realmente saben. Además, como se pretende que todos tengan un conocimiento receptivo y productivo de las palabras propuestas para el curso, se hace necesario que reconozcan la palabra al escucharla y al leerla, y que también la escriban bien y la sepan usar adecuadamente. Este pre-test consumiría buena parte del tiempo que se le debería dedicar al vocabulario en las sesiones semanales de la asignatura de los primeros meses del curso, porque sería necesario incluir todas las palabras del manual indicado. Por consiguiente, se deberían hacer tantos pre-tests como temas generales de vocabulario se elijan para cada curso.

Se ofrece, como ejemplo, el tema general *Basic English*, o como se llamará en el banco del alumno, “Cuenta Basic English”, que consta de siete unidades, en las que se incluyen: los números cardinales y ordinales, la hora, los días, los meses, países y nacionalidades, vocabulario propio del aula, y vocabulario referente a categorías gramaticales y formas de hacer preguntas sobre la lengua. Se trata, pues, de palabras y de expresiones. Se considera conveniente que en el pre-test aparezcan las palabras con las combinaciones que se van a utilizar y a exigir, es decir, los llamados *chunks*. En esta ocasión, y a diferencia del llevado a cabo en el estudio de campo, el pre-test consistirá, únicamente, en la traducción de la palabra o expresión en cuestión, porque se pretende saber con exactitud cuántas palabras sabe cada estudiante y cuántas no, y esa es una forma rápida y económica de obtener ese dato.

Una vez terminado el pre-test, el profesor puede escribir en la pizarra las palabras correctas, y así los estudiantes podrán comprobar cuántos aciertos han tenido.

4.3 WORD CARDS

Como se ha podido comprobar que hay un procedimiento rutinario en el estudio de vocabulario, por parte de la mayoría de alumnos, se pretende, con las siguientes aportaciones, que los estudiantes tengan una alternativa de estudio que les permita trabajar con el vocabulario de una forma diferente. No obstante, y para que no se perciba la actividad como algo difícil de llevar a cabo, se mantiene la tradicional lista

de palabras, en forma de *wordcards* y se estimula el estudio de esa lista a través de un registro que permita evaluar los progresos de forma personal.

La primera actividad, propiamente dicha, consiste en la elaboración de las tarjetas. Se aconseja que cada una mida, aproximadamente, 7x4 cm., y que se hagan más grandes para las *phrases* o *expressions*. Este detalle se iría adaptando a las necesidades de los alumnos, de acuerdo al tamaño de su letra, o a sus preferencias.

Es conveniente sugerir que diferencien las palabras de uno u otro tema, ya sea eligiendo colores diferentes de papel, o de rotulador, ya sea marcándolas o etiquetándolas de alguna manera. También es esta una buena oportunidad para dejar que ellos aporten ideas al respecto y que cada uno haga su trabajo personalizado. Tendrán que agruparlas más tarde, utilizando clips o gomas elásticas, que también podrán ser de colores. Se supone que esas palabras son de uso habitual, con lo que tendrán que destinar una pequeña caja o bolsa de plástico, para llevarlas y traerlas si fuera necesario.

Las primeras series de *wordcards* se deberían realizar en clase, de modo que todos puedan ver claramente el procedimiento, y se resuelvan todas las dudas y se atiendan a ideas alternativas. Se calcula que este proceso, llevado a cabo con todos los temas a tratar (*Basic English, People, Everydaylife, Food and Drink, etc...*) duraría los primeros meses del curso, desde Septiembre hasta Diciembre. Se trataría de un trabajo exclusivo de vocabulario, y se combinaría con el trabajo propuesto por el libro de texto. No obstante, si se alargara unas semanas más, no habría inconveniente, porque la inversión que se está llevando a cabo por parte de cada alumno es inmensa, ya que repasan vocabulario conocido, comprueban de qué punto parten en el aprendizaje de palabras nuevas, aprenden a clasificar sus vocablos y estudian. Estarán en contacto con cientos de palabras cada mes, de modo que a veces, sin darse cuenta, ya estarán aprendiendo muchas de ellas.

4.4 BANCO DE PALABRAS

Antes de empezar con el proceso de pre-tests y listas de vocabulario, se habrá establecido el material que todos los estudiantes tendrán que tener para elaborar las *wordcards* de cada tema general o cuenta: un paquete de hojas tamaño folio, y de distintos colores, unos cuantos folios de color blanco, rotuladores o bolígrafos de colores, clips o gomas elásticas de colores y una tabla, que será el registro de ese

“Banco de Palabras”, y que elaborará el profesor. Se muestra, a continuación, un ejemplo de la misma:

BANCO DE PALABRAS DE: Nombre del alumno

CUENTA	PALABRAS QUE SÉ	WORD CARDS	INGRESOS Y GASTOS				SALDO	2º	TRANSFERENCIAS
Basic English									

Tabla 5.- Banco de Palabras de cada alumno.

En este registro, se llevarán a cabo las siguientes anotaciones: en la columna “Palabras que sé”, el alumno escribirá todas las palabras que ha tenido correctas en el pre-test de la cuenta propuesta. A continuación, en “*Word cards*”, todas aquellas que no ha sabido, y que tendrá que escribir en las tarjetas. Se sugiere que elija un color de papel para cada cuenta o que escriba las palabras de la misma cuenta del mismo color. En la columna de “Ingresos y Gastos” irá anotando sus avances, positivos o negativos, en la memorización de palabras. Es decir, repasando sus tarjetas, bien en el aula, bien en casa, irá comprobando las que recuerda y las que no, y ese dato lo anotará como positivo o como negativo en la casilla correspondiente (+10)/(-10).

El profesor puede establecer los días de estudio de palabras, en función de aquellas que vaya explicando o trabajando en el aula, aunque el mismo alumno, en función de sus intereses o preferencias, puede organizar su estudio. Sería interesante, a este respecto, permitir que los estudiantes pudieran incluir palabras que conocen o que les gustan por uno u otro motivo, aunque éstas no se encuentren en el manual de Gairns y Redman (2008), que es el referente de esta propuesta. En ese caso, se invitaría al alumno a explicar el significado de la palabra a sus compañeros y a éstos, a incluirla en su lista personal si así lo desean. Estas palabras

se podrían añadir en una columna aparte, que se llamaría “Transferencias”. Se sugiere que, en las *wordcards*, estas palabras también se diferencien de alguna manera, y puede ser una idea original que se les ponga el nombre del alumno que las haya propuesto, es decir, que en la tarjeta aparezcan sus iniciales o algo similar. De esa manera, se incentiva la participación de todos los estudiantes en la aportación de “activos” a esos bancos personales de cada uno. Si entre las transferencias se encontraran términos que se incluirán en la lista de 2º E.S.O., se pueden registrar en la columna denominada “2º”. Por último, la columna “Saldo” sería siempre el número de vocablos y expresiones que cada alumno ha conseguido saber y dominar al terminar el curso.

Una vez concluida la elaboración de las *wordcards* y del banco de palabras, se trataría de continuar en contacto continuo con los vocablos, y para eso hay multitud de recursos y ejercicios en manuales y también en Internet (en el caso de que el aula cuente con ordenadores y conexión). Se puede establecer, en función de los pre-tests que se hayan hecho, y comprobando si hay temas que los alumnos conocen menos, un orden en el tratamiento de las cuentas o temas generales. Se trata ésta de una actividad que ofrece muchas alternativas para introducir cambios a medida que se va avanzando en su proceso.

Además, cualquier actividad de vocabulario que elija el profesor para trabajar palabras, implicará, de una u otra forma, a todos los alumnos, bien porque ya saben esas palabras y las revisan, bien porque las aprenden como nuevas. Se sugiere que se trate de dar a las palabras usos en contextos nuevos, en aquellos casos en los que el profesor haya comprobado que la mayoría de los alumnos las saben y dominan, para que todos los estudiantes tengan la sensación de que se encuentran ante algo nuevo, aunque solo lo sea en parte.

5.- CONCLUSIONES

Se puede establecer, como conclusión final de este trabajo, que se han llevado a cabo los objetivos generales establecidos, que eran hacer un breve estudio teórico sobre la enseñanza-aprendizaje de vocabulario, realizar un estudio de campo entre alumnos del primer ciclo de E.S.O. y proponer una actividad práctica de enseñanza de vocabulario en esos niveles. En cuanto a los objetivos específicos planteados, el siguiente gráfico describe su tratamiento.

OBJETIVO ESPECÍFICO	APARTADO EN EL QUE SE DESARROLLA	CONCLUSIONES
Definir conceptos básicos.	3.1 CONCEPTOS PREVIOS	A través de este apartado, se introducen aspectos importantes en el conocimiento de vocabulario en lengua inglesa.
Desarrollar un estudio teórico sobre el tema.	3.2 ESTUDIO TEÓRICO-DESCRIPTIVO	Contraste entre los enfoques tradicionales de enseñanza de vocabulario y lo que se considera actualmente que hay que saber acerca de una palabra. Estrategias de enseñanza-aprendizaje.
Realizar un estudio de campo.	3.3 ESTUDIO DE CAMPO	A través de varias pruebas, se ha comprobado el conocimiento de vocabulario de los alumnos y el proceso que siguen al estudiarlo.
Analizar los resultados obtenidos.	3.3.2 RESULTADOS DEL ANÁLISIS	El análisis ha permitido descubrir que hay diferencia entre lo que el alumno cree saber y lo que sabe, y que se sigue un patrón uniforme en el estudio de vocabulario.
Proponer una actividad práctica.	4. PROPUESTA PRÁCTICA	Se ofrece una alternativa para la organización del estudio de vocabulario, con gran importancia del trabajo autónomo del alumno.

Tabla 6.- Conclusiones.

El hecho de que uno de los objetivos específicos de este estudio sea el de definir ciertos conceptos relacionados con el aprendizaje de la lenguas, y, más concretamente, con el de la lengua inglesa, ha permitido que se explique, con la mayor precisión posible, lo que se entiende por cada uno de ellos, para de este modo, establecer en qué sentido se han utilizado a lo largo del trabajo.

Asimismo, a través del breve repaso de las diferentes corrientes en la enseñanza de lenguas y el tratamiento que se le ha dado al vocabulario en todas ellas, se ha podido establecer el punto del que parten las teorías más modernas en este sentido. Todas las ideas expuestas en el desarrollo teórico de este estudio han supuesto una base imprescindible para desarrollar, tanto el estudio de campo, como la propuesta práctica.

6.- LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Tras finalizar este trabajo, y después de lo que se ha tratado en el mismo respecto a la enseñanza-aprendizaje de vocabulario y, sobre todo, después de analizar los resultados obtenidos en las diferentes pruebas del estudio de campo, se abre la posibilidad de continuar investigando, con mayor profundidad, en nuevos autores, que sugieran vías alternativas a las tratadas en este estudio. Son numerosos los libros especializados en la enseñanza del vocabulario, y sería conveniente, por lo tanto, continuar indagando en diversas metodologías y procedimientos que apunten mejoras en la adquisición de palabras en la lengua de destino y, más concretamente, en la lengua inglesa.

Se establece también como prioridad, a partir de este momento, poner en práctica la actividad basada en el “Banco de Palabras” entre los alumnos del primer ciclo de E.S.O., con el fin de comprobar si es necesario realizar algún cambio en el procedimiento. Como se trata de una actividad que persigue, en buena medida, el trabajo autónomo del estudiante, es probable que precise de algunos ajustes para que pueda personalizarse al máximo.

Por último, en lo que se refiere al efecto olvido en el aprendizaje de palabras, y teniendo asumido que es parte del proceso, se pretende continuar investigando en técnicas mnemónicas, que ayuden al estudiante a recordar lo aprendido; es otra pretensión de la autora de este trabajo, contar con la creatividad e imaginación de sus alumnos, con el fin de enriquecer cualquier recurso que pudiera encontrar en futuras consultas y estudios, porque, si es cierto que el proceso de aprendizaje es una constante en la vida de cualquier ser humano, sería conveniente que los profesores aprendan a aprender, también, de aquellos a quienes enseñan.

7. BIBLIOGRAFÍA

Para llevar a cabo el presente trabajo, se ha recurrido a diferentes referencias bibliográficas, tanto en soporte impreso como digital. A continuación, se señalan las fuentes básicas documentales y la bibliografía complementaria consultadas a lo largo de la investigación.

7.1 REFERENCIAS

A continuación, se presentan todos los artículos y manuales que han constituido un referente básico en este estudio.

7.1.1 BIBLIOGRAFÍA

COADY, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. En COADY, J. y HUCKIN, T. EDS. (1997) *Second Language Vocabulary Acquisition*. (pp. 225-237). Cambridge: Cambridge University Press.

GAIRNS, R. y REDMAN, S. (2008). *Oxford Word Skills, Learn and practise English vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

HORNBY, A.S. (2005). *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (7ª Edición). Oxford: Oxford University Press.

HULSTIJN, J. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications. En COADY, J. y HUCKIN, T. EDS. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. (pp. 203-224). Cambridge: Cambridge university Press.

KODA, K. (1997). Orthographic knowledge in L2 lexical processing: A cross-linguistic perspective. En COADY, J. y HUCKIN, T. EDS. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. (pp. 35-52). Cambridge: Cambridge University Press.

LAUFER, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. En COADY, J, y HUCKIN, T. EDS. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. (pp.20-34). Cambridge: Cambridge University Press.

NATION, I.S. P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

NATION, P. y NEWTON, J. (1997). Teaching Vocabulary. En COADY, J. y HUCKIN, T. EDS. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. (pp. 238-254). Cambridge: Cambridge University Press.

PARIBAKHT, T.S. y WESCHE, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. En COADY, J. y HUCKIN, T. EDS. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. (pp. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.

REDMAN, S. y GAIRNS, R. (2003). *Test your English Vocabulary in Use. Pre-Intermediate & Intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.

THORNBURY, S. (2002). *How to teach Vocabulary*. Harlow: Longman.

ZIMMERMAN, C.B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. En COADY, J. y HUCKIN, T. EDS. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. (pp. 5-19). Cambridge: Cambridge University Press.

7.1.2 WEBGRAFÍA

AGUILAR, M.A. (2004, Marzo 3) *Chomsky y la Gramática generativa*. Revista digital "Investigación y Educación", nº7 vol. 3. Recuperado de http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf el 15 de Mayo de 2012.

English for Students. *Word List: Brown Corpus*. Lista computerizada recuperada de <http://www.english-for-students.com/Brown-Corpus.html> el 15 de Mayo de 2012.

GILLET, A. (2012). *Selecting Vocabulary: General service list of English words*. Vocabulary in EAP: selecting vocabulary to learn. Recuperado de <http://www.uefap.com/vocab/select/selfram.htm> el 15 de Mayo de 2012.

JIMENEZ, R.M. (1997-98). La Memoria y el Aprendizaje del Inglés en el Aula. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, nº 20-21. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_37.pdf el 10 de Mayo de 2012.

SIMPSON, T. (2011). *Improving your vocabulary: Word Lists* (English-language-Skills.com). Recuperado de <http://english-language-skills.com/item/81-words-lists.html> el 10 de Mayo de 2012.

7.2 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

En este apartado, se refleja bibliografía y webgrafía que puede resultar práctica para profundizar más en los temas tratados.

7.2.1 BIBLIOGRAFÍA

GAIRNS, R. y REDMAN, S. (1986). *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHMITT, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

STEVIK, E.W. (1996). *Memory, Meaning and Method* (2nd edition). Heinle and Heinle.

7.2.2 WEBGRAFÍA

GARCÍA, M. (s.f.).Estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés utilizadas por los estudiantes de secundaria. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8115/1/LYT_15_2000_art_6.pdf el 15 de Mayo de 2012.

LEBRÓN, A. (2009).El aprendizaje significativo como herramienta didáctica para la adquisición de vocabulario en la clase de inglés. Temas para la educación, revista digital para profesionales de la enseñanza, nº 4. Recuperado de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd5347.pdf> el 10 de Mayo de 2012.

MOUDRAIA, O.(2001).Lexical ApproachtoSecondLanguageTeaching.Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/62449737/3-1-Lexical-Approach-to-SL-Teaching-Moudraiael> el 10 de Mayo de 2012.

THORNBURY, S.(2004).Big words, small grammar. English teachingprofessional. Recuperado de www.etprofessional.com el 15 de Mayo de 2012.

8. ANEXO

ENCUESTA COMPLETA

PRIMERA PRUEBA

1.- Señala cuántas palabras has traducido correctamente de la lista propuesta antes de estudiarla

2.-Señala cuántos días has dedicado a estudiar la lista de vocabulario

1 2 3 4 más

3.-Señala el tiempo aproximado que has trabajado con la lista de vocabulario cada día

10 min. 15 min. 20 min. 30 min más

4.-Explica brevemente qué pasos has seguido para estudiarla

1.-.....

2.-.....

3.-.....

4.-.....

5.-.....

5.- Señala cuántas respuestas correctas has obtenido en el test después de haber estudiado la lista.

SEGUNDA PRUEBA

Estrategias de estudio propuestas

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- 7.-
- 8.-

6.- Señala cuántos días has dedicado a estudiar la lista de vocabulario

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ más ☐

7.- Señala el tiempo aproximado que has trabajado con la lista de vocabulario cada día

10 min. ☐ 15 min. ☐ 20 min. ☐ 30 min ☐ más ☐

8.- Explica brevemente qué pasos has seguido para estudiarla

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-

9.- Señala cuántas respuestas correctas has obtenido en el test después de haber estudiado la lista.