

Palabras Vocabulario Léxico

La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

Aprendizaje de vocabulario en la Lengua Extranjera

Influencia interlingüística, modo de aprendizaje y otras variables moldeadoras

María Pilar Agustín Llach
(Universidad de La Rioja, España)

Abstract This paper presents an overview of the main variables that affect classroom lexical learning in a foreign language. After focusing on the importance of vocabulary for first and second language acquisition, we have described the different dimensions of the vocabulary construct, to then go on to explore the most outstanding results of the studies that examine the modelling factors of vocabulary acquisition in a foreign language. Specifically, we have looked into cross-linguistic influence, type of acquisition with emphasis on type of learning approach, and type of task used for vocabulary acquisition. Other variables with less conclusive results such as gender and age were also of interest in the present paper. Finally, we conclude by suggesting some steps to tackle lexical instruction which arise from the findings of the studies reviewed in the present chapter.

Sumario 1 Introducción: Importancia del léxico en ASL. – 2 Influencia interlingüística. – 3 Modo de aprendizaje. – 3.1 Tipo de instrucción. – 3.2 Tipo de tarea. – 4 Otras variables: género y edad. – 4.1 Género. – 4.2 Edad. – 5 Conclusión.

Keywords Lexical learning. Acquisition. Spanish as a Foreign Language. Lexical task. Variables.

1 Introducción: Importancia del léxico en ASL

Aprender vocabulario o desarrollar la competencia léxica es una tarea clave en el aprendizaje de la lengua extranjera (LE). El vocabulario es el elemento lingüístico básico en varios niveles. En primer lugar, las palabras son los primeros elementos lingüísticos que se adquieren, por tanto componen los estadios iniciales de aprendizaje lingüístico (por ejemplo Dagut 1977; Clark 1993; Ellis, Heimbach 1997). En segundo lugar, los elementos léxicos proporcionan el contenido que manipular para iniciar el desarrollo sintáctico y de modelos fonológicos y morfológicos (Ard, Gass 1987; Robinson 1995; Meara 1996). Finalmente, la adquisición de una lengua, bien sea materna o segunda o extranjera (L1 o L2) no se da sin desarrollo léxico (Laufer 1986).

VenPalabras 1

DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-2 | Submission 2016-10-25 | Acceptance 2017-01-10
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 |  Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

Adicionalmente, la competencia léxica o el conocimiento de vocabulario es clave en el rendimiento escolar general, es decir, un buen conocimiento de vocabulario va a contribuir a una mejor actuación académica y escolar; y en la adquisición de la segunda lengua (ASL) en particular (Verhallen, Schoonen 1993, 1998; Hancin-Bhatt, Nagy 1994; Leki, Carson 1994). En concreto, diferentes estudios han probado que un buen conocimiento léxico, es decir, saber más palabras favorece la comprensión lectora (Nation 1993; Grabe, Stoller 1997; Laufer 1996, Denyer 1998), la expresión escrita (Engber 1995; Laufer, Nation 1995; Meara, Fitzpatrick 2000; Miralpeix, Celaya 2002) y la organización discursiva (Valero Garcés et al. 2003). El vocabulario tiene asimismo un lugar central en la comunicación e interacción (Dagut 1977; Laufer 1986, 1990; Meara 1996). En este sentido, el contenido semántico del componente léxico proporciona al aprendiz la capacidad de comunicarse más o menos satisfactoriamente, capacidad que no aportan el componente morfológico o el sintáctico. Así un error de corte gramatical suele tener poco impacto comunicativo, es decir, se mantiene la comunicación pese a él. Sin embargo, un error de corte léxico puede conllevar un problema comunicativo o falta de entendimiento. Sirvan como ilustración de esto los siguientes ejemplos:

- (1) *Estuve de vacaciones y *he* *escribido* una postal a mis padres.
- (2) Quedamos a las 8 en el *fuate* del pueblo.

Mientras que el ejemplo en (1) puede provocar hilaridad, irritabilidad o dañar la imagen del hablante aprendiz no trastorna ni impide la comunicación, mientras que el error léxico de (2) con la confusión por ejemplo de *punte* por *fuate* sí que necesariamente incurre en un corte comunicativo, que necesita ser negociado. Así, coincidimos con la afirmación de que el vocabulario y la competencia léxica forman parte esencial de la competencia comunicativa (Widdowson 1995, Gómez Molina 2004, Consejo de Europa 2002).

Una vez que hemos constatado la importancia del vocabulario en el aprendizaje de lenguas, vamos a intentar delimitar el campo de estudio dando respuesta a dos preguntas básicas: ¿qué es una palabra? Y ¿qué significa conocer una palabra? En los estudios de vocabulario en LE, la palabra se define como la unidad mínima de significado. Así, tanto las unidades simples como las ‘multipalabras’ o unidades compuestas como *ex novio*, las frases hechas, los dichos y refranes constituirían un ítem léxico o palabra. Y ahora bien cuando decimos que conocemos una palabra en tal o tal lengua, ¿qué queremos decir?, ¿qué conocemos exactamente? Ya en 1976, Richards se ocupó del tema y destacó una serie de siete dimensiones que se incluían dentro de la competencia léxica o qué significa conocer una palabra:

1. El aprendizaje de vocabulario se extiende durante toda la vida (no así el sintáctico, morfológico, etc.).
2. Conocer una palabra significa conocer el grado de probabilidad de encontrarla en el discurso escrito u oral (frecuencia).
3. Conocer una palabra significa conocer las restricciones de uso de dicha palabra de acuerdo con la función y la situación.
4. Conocer una palabra significa conocer su comportamiento sintáctico.
5. Conocer una palabra significa conocer su forma escrita y oral y sus derivados formales o morfológicos.
6. Conocer una palabra significa conocer la red de asociaciones que establece con otras palabras de la misma lengua.
7. Conocer una palabra significa conocer su valor semántico (y pragmático) (denotación).
8. Conocer una palabra significa conocer los diferentes significados asociados con ella (connotaciones y polisemia).

Un tiempo después, Nation (2001, 27) también abordó este tema y delimitó tres dimensiones básicas: forma, significado y uso con las subdimensiones: oral, escrito, partes de palabras, forma y significado, conceptos, asociaciones, funciones gramaticales, colocaciones y restricciones de uso (registro, frecuencia), todo ello a nivel receptivo y productivo.

Para operacionalizar mejor el constructo de vocabulario y así poder medirlo y analizarlo de manera más fehaciente, se distinguen generalmente dos tipos de conocimiento léxico: el tamaño o cantidad de palabras que se conocen y la profundidad o calidad de dicho conocimiento, es decir, cómo y qué dimensiones se conocen de dichas palabras. En este sentido, las investigaciones existentes coinciden en destacar una serie de variables o factores que influyen en el aprendizaje de los tipos de vocabulario. En el resto del capítulo vamos a revisar estos factores a través de diferentes investigaciones y analizar exactamente cómo influyen en la adquisición léxica.

2 Influencia interlingüística

El aprendizaje de vocabulario no se produce en un vacío, sino que los aprendices traen consigo una serie de variables que van a afectar al proceso de adquisición léxica. Una de las variables más destacadas cuando aprendemos vocabulario en la LE es nuestra lengua materna. Así, de manera general, podemos decir que diferentes L1 van a derivar en algunas dificultades, problemas y características diferentes e idiosincrásicos de ese grupo lingüístico concreto (Jarvis 2009). Por un lado, se han encontrado diferencias en la producción léxica en la selección de vocabulario (Jarvis 2000). Por ejemplo, los aprendices españoles saben más palabras de origen grecolatino mientras que los alemanes destacan en su conocimiento de

palabras de origen anglosajón en inglés LE (Agustín-Llach 2016a). Por otro lado, la existencia de cognados también va a influir en el aprendizaje y uso de vocabulario, dado que los cognados facilitan el aprendizaje léxico (Otwinska 2016) y la selección léxica; y cuanto menor es la distancia tipológica mayor es la presencia de cognados. La distancia tipológica es por tanto crucial en el aprendizaje léxico (de Angelis & Selinker 2001; Ecke 2001). La percepción de similitud léxica favorece la transferencia pero inhibe la transferencia si los elementos léxicos se perciben como ‘no transferibles’ (de Angelis, Selinker 2001; Ecke 2001; Arabski 2006; Ringbom 2006). Así, hablantes de lenguas muy distantes como, por ejemplo, chino e italiano no transfieren por falta (percibida y real) de correspondencia (cf. Della Putta 2015).

La L1 también puede manifestar su influencia de manera ‘negativa’, es decir, influencia que deriva en un error léxico. Dicha influencia puede ser a nivel formal, o bien a nivel semántico. En estos casos, los tipos de transferencia son similares entre diferentes grupos L1, aunque lógicamente con las características lingüísticas de las lenguas en juego. Se han identificado en la literatura: préstamos, adaptaciones fonéticas o léxicas a la L1, extensiones, y traducciones literales (cf. Celaya, Torras 2001, por ejemplo). Celaya y Torras (2001) encontraron tipologías similares para aprendices de inglés con catalán L1 y español L1, en la misma línea Bouvy (2000) para francés L1, y Agustín Llach (2014) para alemán L1 y español L1. De estos resultados se puede concluir que los aprendices de diferentes L1s que estudian una misma lengua meta usan las mismas estrategias de aprendizaje y comunicación y los mismos mecanismos de resolución de problemas léxicos. Podríamos pensar que los aprendices asumen que la L2 funciona o es equivalente a su L1, por ejemplo, en lo que respecta a la relación entre escritura-pronunciación, polisemia, o conceptualización, entre otros fenómenos lingüísticos.

Aunque la hemos llamado influencia negativa por oposición a positiva, como la de los cognados por ejemplo, y porque deriva, generalmente en un error léxico que puede o suele traer consigo una interrupción de la comunicación, como hemos visto antes, la influencia de la L1 también tiene un papel favorecedor del aprendizaje, porque contribuye a fundamentar y sostener el andamiaje necesario para el aprendizaje. También ayuda en la búsqueda léxica, como, por ejemplo, a través de las creaciones y adaptaciones (Zimmerman 1987), y sirve para compensar la falta de conocimiento léxico y por tanto se erige en una estrategia de comunicación muy potente, de manera que contribuye a la comunicación y evita que se abandone el mensaje. Los buenos aprendices usan su L1 como estrategia para mantenerse en la comunicación. Además, en los casos en los que la L1 y la L2 son cercanas tipológicamente, las posibilidades de éxito son aún mayores.

El recurso a la L1 puede tener diferentes motivaciones. Las razones por las que la L2 de los aprendices es permeable a su L1 son diversas,

mencionamos las más importantes a nuestro juicio. Hacer uso del conocimiento lingüístico previo, bien sea L1 o Ln es un proceso cognitivo esencial para el aprendizaje de la LE, que ayuda al aprendiz a afrontar la tarea del aprendizaje. En aprendices principiantes, la L1 es el único conocimiento lingüístico disponible, y se asume de manera general que la L1 y la nueva LE funcionan de la misma manera; a esta se la llama «hipótesis de la equivalencia» (Blum, Levenston 1977). Es al asumir la equivalencia entre la L1 y la L2 cuando los aprendices formulan hipótesis sobre la L2 en función de las circunstancias y constreñimientos sintácticos, morfológicos, semánticos o fonológicos existentes en su L1. Otro de los motivos recurrentes por los que los aprendices echan mano de la L1 es por la falta de vocabulario o conocimiento incompleto del léxico de la LE; es decir cuando quiero expresar un mensaje en la L2, pero no recuerdo una palabra, o elemento léxico, o bien tengo un conocimiento incompleto de la misma, es frecuente y probable que recurra a otros conocimientos lingüísticos, por ejemplo de la L1 para compensar esa falta de conocimiento. Este uso de la L1 como estrategia de comunicación o compensatoria puede ser de manera consciente o inconsciente. Esta situación es más probable cuando se está realizando una tarea demasiado exigente a nivel cognitivo y el aprendiz puede tener problemas para acceder a los conocimientos léxicos no automáticos.

Los usos léxicos, la selección de vocabulario y especialmente los errores léxicos permiten clasificar a los aprendices en grupos según su L1 (Bestgen, Granger, Thewissen 2012; Jarvis, Castañeda-Jiménez, Nielsen 2012; Peppers 2012).

En conclusión, la influencia interlingüística se erige como un factor moldeador crucial en la adquisición del vocabulario y como una influencia positiva puesto que permite facilitar el aprendizaje y proporciona un andamiaje temporal para aprender y estructurar el nuevo conocimiento de la LE. Esta influencia interlingüística o andamiaje se va abandonando poco a poco a medida que los aprendices progresan en su conocimiento de la LE.

3 Modo de aprendizaje

Cuando hablamos de la manera en que se aprende el vocabulario en la LE nos vamos a referir, asimismo, a dos aspectos. En primer lugar, vamos a analizar el tipo de instrucción, tradicional y bilingüe o AICLE y, en segundo lugar, nos vamos a referir al tipo de tareas que se realizan para aprender los ítems léxicos en concreto.

3.1 Tipo de instrucción

En el primer bloque de estudios, se comparan los resultados en el aprendizaje léxico de aprendices que reciben una instrucción de corte tradicional, donde la LE es el objeto de estudio en el aula, con aprendices inmersos en una enseñanza de tipo bilingüe o de contenidos en LE donde la LE es el vehículo de transmisión de la información y de la comunicación, más que el objetivo de estudio, *per se*.

La distinción entre estos dos tipos de instrucción es relevante desde el punto de vista del aprendizaje léxico porque en el enfoque AICLE el foco se pone en el significado (Dalton-Puffer 2011, 186), proporciona input real y significativo (Muñoz 2007), más input e input de distinto tipo (aprendizaje implícito). Todas estas características contribuyen a que el vocabulario sea el aspecto más favorecido en el enfoque AICLE, y se reconoce generalmente una interrelación positiva entre enfoque AICLE y aprendizaje de vocabulario en la LE (Lasagabaster 2008). Los beneficios se aprecian a medio y largo plazo después de años de instrucción, cuando ya los alumnos están en la educación secundaria (Celaya, Ruiz de Zarobe 2010; Pfenninger 2014). Sylvén (2010) encontró mejoras léxicas varias relacionadas con el desarrollo de creatividad léxica, la adquisición y uso de vocabulario técnico y académico y un mejor y mayor establecimiento de relaciones semánticas. Cuando se comparan los enfoques AICLE con enfoques tradicionales de instrucción encontramos un mayor aprendizaje léxico (Xanthou 2010; Lasagabaster 2008; Ruiz de Zarobe, Celaya 2009) que se manifiesta en una mayor retención léxica mediante listas bilingües (Xanthou 2010), un mayor conocimiento léxico general y receptivo (Ruiz de Zarobe, Celaya 2009) y un uso léxico más riguroso y menos inconsistencias léxicas (Ackerl 2007, Celaya 2008, Agustín-Llach 2016b). Igualmente, en Agustín-Llach (2016b) se constataron perfiles léxicos ligeramente más parecidos a aprendices de mayor nivel para los alumnos AICLE, una menor influencia de la L1 y en su caso más de carácter oral y ausencia de préstamos (corte comunicativo y uso de la LE como lengua vehicular).

3.2 Tipo de tarea

Un segundo acercamiento tiene que ver con el tipo de tarea o actividad con el que se aprende el vocabulario. Generalmente, podemos distinguir entre dos maneras de aprender vocabulario, de manera incidental o bien de manera intencionada. El primer aprendizaje es inconsciente consecuencia circunstancial de otra actividad cuyo objetivo no es el aprendizaje de vocabulario (Laufer, Hill 2000; Laufer, Hulstijn 2001). El foco de la actividad está en el significado, en transmitir un mensaje. La

lectura extensiva («hipótesis del *input* comprensible», Krashen 1989) es el mejor ejemplo de aprendizaje incidental de vocabulario. El aprendizaje intencionado, por el contrario, es un aprendizaje consciente que se deriva de actividades concretas encaminadas a informar a los alumnos sobre los elementos léxicos y sus características formales, semánticas, sintácticas, etc., y a la práctica de los mismos. Es decir, el alumno se dedica conscientemente a aprender vocabulario y el foco de la tarea está en aprender la relación entre la forma y el significado. Algunos ejemplos de aprendizaje intencionado del léxico son vía instrucción explícita: selección múltiple, de relacionar sinónimos, antónimos o hiperónimos, ejercicios de colocaciones, de traducción, de construcción de oraciones con la palabra meta, técnicas de memorización mnemónicas o de análisis de la morfología de la palabra (Nattinger 1988; Nation 1993, 2001; Sökmen 1997).

En este sentido, diversos estudios han observado las ventajas de uno u otro enfoque para el aprendizaje. Así, la atención explícita a la relación forma-significado favorece la adquisición y retención léxica (Agustín-Llach 2009; San Mateo Valdehíta 2004). La lectura seguida de preguntas de comprensión también favorece el aprendizaje sobre lectura sólo (Rott 2004; Agustín-Llach 2009). Se obtuvieron resultados positivos en el aprendizaje de vocabulario en LE con tareas de output (producción léxica) (Song 2010; Huang, Willson, Eslami 2012), sin embargo, Rott (2004) no encontró ventajas de estas tareas de output sobre tareas de lectura extensiva.

Algunos estudios amplían el punto de mira y han determinado que el grado de implicación y de manipulación léxica de la tarea se han revelado como más relevantes que el tipo de tarea (Laufer, Hulstijn 2001; Kim 2011). Diferentes tipos de tareas dan diferentes resultados en ganancias léxicas porque requieren diferentes tipos de manipulación (Rott 2004; Huang, Willson, Eslami 2012): oraciones originales, elegir la palabra correcta en forma o significado, emparejar con sinónimo, antónimo, colocación, todos ellos implican diferentes maneras de trabajar con el léxico. A mayor carga de implicación del alumno mayor es el aprendizaje y retención léxicos, porque hay una mayor manipulación del elemento léxico. Por ejemplo, escribir oraciones con las nuevas palabras (Laufer, Hulstijn 2001; Webb 2005; Agustín-Llach 2009, 2015) o realizar actividades de output (Agustín-Llach 2015) dan mejores resultados que otro tipo de actividades menos manipulativas. Es crucial, por tanto, implicar a los aprendices en la manipulación léxica para que aprendan, a igual manipulación léxica iguales resultados, independientemente de la tarea concreta.

4 Otras variables: género y edad

4.1 Género

Una variable que no está exenta de polémica y de resultados contradictorios es la que alude a las diferencias en el aprendizaje según el género de los aprendices. En este sentido, hemos detectado hallazgos que permiten tres líneas de conclusión:

- a. Las chicas son mejores que los chicos aprendiendo vocabulario.
- b. Los chicos son mejores que las chicas aprendiendo vocabulario.
- c. No existen diferencias significativas entre chicos y chicas en el aprendizaje de vocabulario.

Si vemos más en detalle cada una de estas líneas, podemos observar que las diferencias suelen venir por el tipo de conocimiento que se examina o tipo de prueba que se realiza. En este sentido vemos que las chicas son mejores que los chicos en el mayor uso de estrategias de vocabulario (más frecuencia y variedad) (Jiménez Catalán 2003, Grace 2000), en la memorización de vocabulario en alemán LE (Nyikos 1990), en la mayor producción de vocabulario (Lex30) (Meara, Fitzpatrick 2000; Jiménez, Moreno 2004) y en la mayor producción de asociaciones (disponibilidad léxica) (Jiménez, Ojeda 2009). Las chicas tienen un mejor uso de convenciones en cartas (Jiménez, Ojeda 2007), poseen más palabras relacionadas con colores y éstas son más precisas (Yang 2001). Finalmente, Meunier (1995-96) detectó que las chicas aprenden vocabulario relacionado con los personajes de las historias, mientras que los chicos aprenden más vocabulario relacionado con aspectos geográficos. Por otro lado, los chicos son mejores que las chicas en la comprensión oral de vocabulario (Boyle 1987), en el reconocimiento, comprensión y uso del vocabulario (Scarcella, Zimmerman 1998) y en el conocimiento general de vocabulario (Lin, Wu 2003; Edelenbos, Vinjé 2000). Otro grupo de estudios no pudo encontrar diferencias significativas en los resultados de aprendices de ambos géneros. Así, se obtuvieron resultados similares en la producción de creaciones o invenciones léxicas en LE (Agustín-Llach 2010). En la producción de errores léxicos (Agustín Llach 2010), en lo que respecta a valores de tamaño de vocabulario receptivo (Agustín-Llach, Terrazas Gallego 2012; Grace 2000), en el grado de retención de vocabulario (Grace 2000), en su producción y conocimiento de vocabulario en la negociación e interacción (Alcón, Codina 1996). Podemos aducir diferentes razones para explicar esta falta de diferencias en los procesos de aprendizaje del léxico por parte de hombres y mujeres. En primer lugar, todos los aprendices comparten el mismo entorno de aprendizaje y social. Esto en cierto modo es un logro del esfuerzo social y educativo por evitar diferencias y adaptar todos los estilos de aprendizaje: mismo enfoque de instrucción,

mismos materiales para todos y, por supuesto, misma cantidad y tipo de input. Sin embargo, aparte de la variable sociocultural y contextual podríamos también aludir a la universalidad de los procesos de adquisición del léxico. Con todo ello y dados los hallazgos de estudios previos, la relación vocabulario/ género parece ser inestable y dependiente del contexto, del tipo de test o tarea y posiblemente de terceros factores como la L1, la edad, o el nivel en LE.

4.2 Edad

La última de las variables moldeadora de los procesos de aprendizaje del léxico que vamos a revisar es la edad. Generalmente, se establece una división tripartita según la edad de los aprendices, así tenemos los grupos de los niños vs. adolescentes vs. adultos. Está firmemente afianzada en la cultura popular la creencia de que cuanto antes se empiece mejor para aprender una LE. Sin embargo, esta creencia no siempre tiene justificación empírica en la investigación. A la pregunta de si es realmente mejor empezar temprano en la adquisición del léxico, y especialmente en contextos formales tenemos varias respuestas condicionadas, de nuevo, por la naturaleza del objeto de estudio. En particular, los niños tienen una mayor capacidad memorística y habilidad motora que les permite imitar sonidos, superior (Yamada et al. 1980), sin embargo, los adolescentes parecen ser los que mejores resultados obtienen en aprendizaje léxico, conocen más verbos (Housen et al. 2008, David 2008) y poseen un conocimiento de vocabulario receptivo mayor que los niños (Miralpeix 2007). Por su parte, los adultos gozan de un mayor nivel de consciencia metalingüística, lo que les permite recurrir a la L1 de diferente manera, con menos préstamos, y más calcos y creaciones léxicas (Celaya, Torras 2001). Igualmente, resultan mejores en la producción oral de vocabulario (Cummins, Swain 1986) y demuestran una mayor diversidad léxica (Durán et al. 2004, Agustin-Llach forthcoming), seguramente resultado de una mayor madurez cognitiva. Asimismo las diferencias de procesamiento pueden ser responsables de las diferencias cualitativas (Agustin-Llach forthcoming) entre niños y adultos. Por ejemplo, se producen palabras menos frecuentes en niños, pero más variedad de palabras en las bandas más frecuentes. Los niños producen palabras pertenecientes a los campos semánticos de su entorno experiencial, mientras que encontramos una mayor heterogeneidad semántica en adultos. Igualmente, hay una mayor presencia de no cognados en adultos. Los adolescentes y adultos superan a los niños en aprendizaje léxico con las mismas horas de instrucción. Cuatro factores fundamentales destacan en la interpretación de estos resultados: la consciencia metalingüística, la madurez cognitiva, la experiencia de aprendizaje general y de LEs en particular y el mayor y más variado uso de estrategias de evaluación.

5 Conclusión

En el presente capítulo pretendíamos ofrecer una visión panorámica de algunos de los factores que contribuyen a moldear el aprendizaje de vocabulario en la LE. Para ello, hemos comenzado destacando la importancia del vocabulario en los procesos de adquisición de lenguas maternas y extranjeras. Después, hemos intentado delimitar el campo de estudio proporcionando con una definición de palabra y de competencia léxica o de qué significa conocer una palabra. Una vez demarcado el campo de estudio, hemos revisado lo que diferentes estudios dicen sobre el papel de la transferencia interlingüística y del tipo de aprendizaje como variables cruciales en el desarrollo de la competencia léxica. El género y la edad del aprendiz también han sido objeto de estudio, como variables menores o con influencia menos destacada. Hemos abordado el aprendizaje de diferentes LEs por hablantes de diferentes L1s.

De los resultados de los estudios revisados, podemos obtener varias conclusiones que pueden guiar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE. En primer lugar, coincidimos con Nation (2001) que sería recomendable ofrecer enseñanza explícita del componente léxico. Así, por ejemplo, se propone que en clase se dé información sintáctica o morfológica, que se abunde en las asociaciones semánticas y colocaciones, que se enseñen cognados, frases hechas, muletillas (Gómez Molina 2004) y también palabras ‘difíciles’, aquellas que no muestran equivalencia semántica L1-L2, palabras similares formalmente o colocaciones.

De igual modo, es conveniente que la enseñanza del léxico refleje de alguna manera la forma que los estudiantes tienen de aprenderlo. En este sentido se impone una metodología ecléctica que alterne diferentes tipos de enseñanza realizando actividades de output e input, incluyendo manipulación de ítems léxicos (manipulación cognitivamente compleja para favorecer la retención) (Sökmen 1997; Nation 2001; Jiang 2004), lectura extensiva por placer, con búsquedas en el diccionario y preguntas adicionales sobre léxico. Otras tareas de aprendizaje léxico pueden incluir la presentación de palabras descontextualizadas primero y en contexto después, ya que el contexto puede favorecer la memorización; la elaboración de mapas semánticos y la realización de ejercicios de asociaciones.

Finalmente, a la vista de los resultados obtenidos por los diferentes estudios que se ocupan de investigar el aprendizaje léxico resulta evidente potenciar el uso de estrategias de aprendizaje y de comunicación. Es preciso que se entrene a los alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje léxico como, por ejemplo, el uso de diccionarios, la utilización de técnicas mnemónicas o de memorización, deducir significados del contexto haciendo uso de información semántica, morfológica y contextual. Debemos enseñarles a analizar formalmente las palabras para poder así establecer links mejores y más fiables entre forma y significado. Esto va a

permitir incidir en el desarrollo de la autonomía del aprendiz y prepararlo para el aprendizaje futuro y el *lifelong learning*. Del mismo modo, creemos que el profesor debe llamar la atención sobre los elementos a aprender, por ejemplo, subrayándolos, escribiéndolos en otro color, mayúsculas, etc. De esta manera el aprendiz puede notar o darse cuenta del elemento que tiene que aprender e incorporarlo a su lexicón mental. Los profesores también deben establecer comparaciones inter-lingüísticas L1/L2 para así favorecer el aprendizaje.

Bibliografía

- Ackerl, Christiane (2007). «Lexico-Grammar in the Essays of CLIL and non-CLIL Students: Error Analysis of Written Production». *Views*, 16(3), 6-11.
- Agustín Llach, María Pilar (2009). «The Effect of Reading Only, Reading and Comprehension, and Sentence Writing in Lexical Learning in a Foreign Language». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 22, 9-23.
- Agustín Llach, María Pilar (2010). «Exploring the Role of Gender in Lexical Acquisition: the Case of Lexical Creations». Jiménez Catalán, Rosa María (ed.), *Gender Perspectives on Vocabulary in Foreign and Second Languages*. London; New York: Palgrave MacMillan, 74-92.
- Agustín Llach, María Pilar (2014). «Early Foreign Language Learning: The Case of Mother Tongue Influence in Vocabulary Use in German and Spanish Primary School EFL Learners». *European Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 287-310.
- Agustín Llach, María Pilar (2015). «Maximising Incidental Vocabulary Acquisition in Spanish as a Foreign Language». *Open Journal of Modern Linguistics*, 5(3), 262-76.
- Agustín Llach, María Pilar (2016a). «Does L1 Make a Difference? Evidence from the Receptive Vocabulary Size of Spanish and German Efl Primary School Learners». *Language Learning Journal*, 44(2), 214-35.
- Agustín Llach, María Pilar (2016b). «Age and Type of Instruction (CLIL vs. Traditional EFL) in Lexical Development». *International Journal of English Studies*, 16(1), 75-96.
- Agustín Llach, María Pilar (forthcoming). «The Effects of the CLIL Approach in Young Foreign Language Learners' Lexical Profiles» [online]. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI 10.1080/13670050.2015.1103208.
- Agustín Llach, María Pilar, Terrazas Gallego, Melania (2012). «Vocabulary Knowledge Development and Gender Differences in a Second Language». *Estudios de Lingüística Aplicada*, 12, 45-75.
- Alcón Soler, Eva; Codina Espurz, Victoria (1996). «The Impact of Gender on Negotiation and Vocabulary Learning in a Situation of Interaction». *International Journal of Psycholinguistics*, 12, 21-36.

- Arabski, Janusz (2006). *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ard, Josh; Gass, Susan (1987). «Lexical Constraints on Syntactic Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 233- 52.
- Bestgen, Yves; Granger, Sylviane; Thewissen, Jennifer (2012). «Error Patterns and Automatic L1 Identification». Jarvis, Scott; Crosley, Scott A. (eds.), *Approaching Language Transfer Through Text Classification*. Clevedon: Multilingual Matters, 127-53.
- Blum, Shoshana; Levenston, Edward (1977). «Strategies of Communication Through Lexical Avoidance in the Speech and Writing of Second Language Learners and Teachers in Translation». *Education Resources Information Center*, 139-280.
- Bouvy, Claire (2000). «Towards the Construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer». Cenoz, Jasone; Jessner, Ulrike (eds.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 143-56.
- Boyle, John P. (1987). «Sex Differences in Listening Vocabulary». *Language Learning*, 37(2), 273-84.
- Celaya, María Luz (2008). «'I Study *natus* in English': Lexical Transfer in CLIL and Regular Learners». Monroy Casas, Rafael; Sánchez Pérez (coords.), *25 años de lingüística en España: hitos y retos / 25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges*. Murcia: Universidad de Murcia, 43-9.
- Celaya, María Luz; Torras, María Rosa (2001). «L1 Influence and EFL Vocabulary. Do Children Rely More on L1 Than Adult Learners?». *Actas del XXV Congreso AEDEAN*. Granada: Universidad de Granada, 1-14.
- Celaya, María Luz; Ruiz de Zarobe, Yolanda (2010). «First Languages and Age in CLIL and non-CLIL Contexts». *International CLIL Research Journal*, 1(3), 60-6.
- Clark, Eve (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* [online]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. URL http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (2017-05-17).
- Cummins, John; Swain, Merryl (1986). *Bilingual Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.
- Dagut, M.B. (1977). «Incongruencies in Lexical 'Gridding' - An Application of Contrastive Semantics Analysis to language Teaching». *International Review of Applied Linguistics*, 15, 221-9.
- Dalton-Puffer, Dianne (2011). «Content and Language Integrated Learning: from Practice to Principles?». *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.

- David, Annabelle (2008). «A Developmental Perspective on Productive Lexical Knowledge in L2 Oral Interlanguage». *Journal of French Language Studies*, 18, 315-31.
- De Angelis, Gessica; Selinker, Larry (2001). «Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind». Cenoz, Jasone; Hufeisen Brigitte; Jessner, Ulrike (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 42-58.
- Della Putta, Paolo (2015). «How to Discourage Constructional Negative Transfer: Theoretical Aspects and Classroom Activities for Spanish-speaking Students of L2 Italian». Masuda Kyoko; Arnett, Carlee; Labarca, Angela (eds.), *Cognitive Linguistics and Sociocultural Theory. Applications for Second and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter, 25-50.
- Denyer, Monique (1998). *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Alcalá de Henares: Universidad Antonio de Nebrija.
- Durán, Pilar et al. (2004). «Developmental Trends in Lexical Diversity». *Applied Linguistics*, 25(2), 220-42.
- Ecke, Peter (2001). «Lexical Retrieval in a Third Language: Evidence from Errors and Tip-of-the-Tongue States». Cenoz, Jasone; Jessner, Ulrike (eds.), *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 90-114.
- Edelenbos, Peter; Vinjé, Marja (2000). «The Assessment of Foreign Language at the End of Primary (Elementary) Education». *Language Testing*, 17, 144-62.
- Ellis, Rod; Heimbach, Richard (1997). «Bugs and Birds: Children's Acquisition of Second Language Vocabulary Through Interaction». *System*, 25(2), 247-59.
- Engber, Cheryl A. (1995). «The Relationship of Lexical Proficiency to the Quality of ESL Compositions». *Journal of Second Language Writing*, 4(2), 139-55.
- Gómez Molina, José Ramón (2004). «Las unidades léxicas en español». *Carabela*, 56, 27-50.
- Grabe, W.; Stoller, F.L. (1997). «Content-based Instruction: Research Foundations». Snow, M.A.; Brinton, D.M. (eds.), *The Content-based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. London: Longman, 5-21.
- Grace, Caroline (2000). «Gender Differences: Vocabulary Retention and Access to Translations for Beginning Language Learners in CALL». *The Modern Language Journal*, 84(2), 214-24.
- Hancin-Bhatt, Barbara; Nagy, William (1994). «Lexical Transfer and Second Language Morphological Development». *Applied Psycholinguistics*, 15, 289-310.

- Housen, Alex et al. (2008). «Investigating Lexical Proficiency Development Over Time? the Case of Dutch-speaking Learners of French in Brussels». *Journal of French Language Studies*, 18(3), 277-98.
- Huang, Shufen; Willson, Victor; Eslami, Zohreh (2012). «The Effects of Task Involvement Load on L2 Incidental Vocabulary Learning: A Meta-Analytic Study». *The Modern Language Journal*, 96, 544-57.
- Jarvis, Scott (2000). «Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon». *Language Learning*, 50, 245-309.
- Jarvis, Scott (2009). «Lexical Transfer». Pavlenko, Aneta (ed.), *Bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches*. Clevedon: Multilingual Matters, 99-124.
- Jarvis, Scott; Castañeda-Jiménez, Gerardo; Nielsen, Rasmus (2012). «Detecting L2 Writers' L1s on the Basis of their Lexical Styles». Jarvis, Scott; Crossley, Scott (eds.), *Approaching Language Transfer Through Text Classification: Explorations in the Detection-based Approach*. Clevedon: Multilingual Matters, 34-70.
- Jiang, Nan (2004). «Semantic Transfer and Development in Adult L2 Vocabulary Acquisition». Bogaards, Paul; Laufer, Batia (eds.). *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins, 101-26.
- Jiménez Catalán, Rosa María (2003). «Sex Differences in L2 Vocabulary Learning Strategies». *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.
- Jiménez, Rosa María; Moreno, Soraya (2004). «L2 Word Associations and the Variable Sex: An Outline According to an Electronic Tool» [CD-Rom]. Pastor Garcías, Daniel; Pardo García, Pedro Javier (eds.), *Actas del XXVII Congreso Internacional AEDEAN*. Salamanca: Editorial Ambos Mundos.
- Jiménez Catalán, Rosa María; Ojeda Alba, Julieta (2007). «The English Vocabulary of Girls and Boys: Evidence from a Quantitative Study». Litosseliti, Lia et al. (eds.), *Theoretical and Methodological Approaches to Gender and Language Study*. London; New York: Palgrave Macmillan, 103-15.
- Kim, YouJin (2011). «The Role of Task-Induced Involvement and Learner Proficiency in L2 Vocabulary Acquisition». *Language Learning*, 61, 100-40.
- Krashen, Stephen (1989). «We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis». *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-64.
- Lasagabaster, David (2008). «Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses». *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Laufer, Batia (1986). «Possible Changes in Attitude Towards Vocabulary Acquisition Research». *International Review of Applied Linguistics*, 24(1), 69-75.

- Laufer, Batia (1996). «The Lexical Threshold of Second Language Reading Comprehension». Sajavaara, K.; Fairweather C. (eds.), *Approaches to Second Language Acquisition*. Jyväskylä: University Printing House, 55-62.
- Laufer, Batia; Hulstijn, Jan H. (2001). «Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: the Construct of Task-induced Involvement». *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- Laufer, Batia; Hill, Monica (2000). «What Lexical Information Do L2 Learners Select in a CALL Dictionary and How Does It Affect Word Retention?». *Language Learning & Technology*, 3, 58-76.
- Laufer, Batia; Nation, Paul (1995). «Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production». *Applied Linguistics*, 16, 307-22.
- Leki, Ilona; Carson, Joan G. (1994). «Students' Perceptions of EAP Writing Instruction and Writing Needs Across the Disciplines». *TESOL Quarterly*, 28(1), 81-101.
- Lin, Jie; Wu, Fenglan (2003). «Differential Performance by Gender in Foreign Language Testing». Poster for the 2003 annual meeting of NCME Chicago.
- Meara, Paul (1996). «The Dimensions of Lexical Competence». Brown, Gilian; Malmkjaer, Kirsten; Williams, John (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-53.
- Meara, Paul; Fitzpatrick, Tess (2000). «Lex30: An Improved Method of Assessing Productive Vocabulary in an L2». *System*, 28, 19-30.
- Miralpeix, Imma (2007). «Lexical Knowledge in Instructed Language Learning: the Effects of Age and Exposure». *International Journal of English Studies*, 7, 61-83.
- Miralpeix, Imma; Celaya, María Luz (2002). «The Use of P_Lex to Assess Lexical Richness in Compositions Written by Learners of English as an L3». Palacios, I. (ed.), *Actas del XXVI Congreso de AEDEA*. Santiago de Compostela: University of Santiago de Compostela Press, 399-406.
- Meunier, Lydie (1995-96). «Human Factors in a Computer Assisted Foreign Language Environment: the Effects If Gender, Personality and Keyboard Control». *CALICO*, 13(2-3), 47-72.
- Muñoz, Carmen (2007). «CLIL. Some Thoughts on Its Psychological Principles». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 11, 11-7.
- Nation, Paul (1993). «Vocabulary Size, Growth and Use». Schreuder, Robert; Weltens, Bert (eds.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 115-34.
- Nation, Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, James (1988). «Some Current Trends in Vocabulary Teaching». Carter, Ronald; McCarthy, Michael (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 62-82.

- Nyikos, Martha (1990). «Sex-related Differences in Adult Language Learning: Socialization and Memory Factors». *Modern Language Journal*, 74, 273-87.
- Otwinowska, Agnieszka (2016). *Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Peppers, Steve (2012). *Lexical Transfer in Norwegian Interlanguage. A Detection-based Approach* [Master's Thesis] [online]. URL <https://googl/Ln04m0> (2017-05-17).
- Pfenninger, Simona (2014). «The Misunderstood Variable: Age Effects as a Function of Type of Instruction». *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 529-56.
- Richards, Jack C. (1976). «The Role of Vocabulary Teaching». *TESOL Quarterly*, 10, 77-89.
- Ringbom, Hakan (2006). «The Importance of Different Types of Similarity in Transfer Studies». Arabski, Janusz (ed.), *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters, 36-45.
- Robinson, Peter (1995). «Procedural and Declarative Knowledge in Vocabulary Learning: Communication and the Language Learners' Lexicon». Huckin, Thomas; Haynes, Michael; Coady, James (eds.), *Second language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 229-62.
- Rott, Susanne (2004). «A Comparison of Output Interventions and Unenhanced Reading Conditions on Vocabulary Acquisition and Text Comprehension». *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 61(2), 169-202.
- Ruiz de Zarobe, Yolanda; Celaya, María Luz (2009). «CLIL Instruction and Foreign Language Competence in Two Bilingual Communities». Comunicación presentada en el 27º Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (Universidad de Castilla-La Mancha, Ciudad Real).
- San Mateo Valdehita, Alicia (2003/2004). *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos* [Tesis de máster] [online]. URL http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/san_mateo.shtml (2017-05-17).
- Scarcella, Robin; Zimmerman, Cheryl (1998). «Academic Words and Gender. ESL Student Performance on a Test of Academic Lexicon». *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 27-49.
- Sökmen, Anita (1997). «Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary». Schmitt, Norbet; McCarthy, Michael (eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 237-57.
- Song, Zhaojuan (2010). «An Empirical Study of the Role of Output in Promoting the Acquisition of Linguistic Forms». *English Language Teaching*, 3(4), 109-14.

- Sylvén, Liss Kirsten (2010). *Teaching in English or English Teaching? On the Effects of Content and Language Integrated Learning on Swedish Learners' Incidental Vocabulary Acquisition*. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Valero Garcés, Carmen et al. (2003). *Learning to Write: Error Analysis Applied*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Verhallen, Marianne; Schoonen, Rob (1993). «Lexical Knowledge of Monolingual and Bilingual Children». *Applied Linguistics*, 14, 344-63.
- Verhallen Marianne; Schoonen, Rob (1998). «Lexical Knowledge in L1 and L2 of Third and Fifth Graders». *Applied Linguistics*, 19(4), 452-70.
- Webb, Stuart (2005). «Receptive and Productive Vocabulary Learning: the Effects of Reading and Writing on Word Knowledge». *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 33-52.
- Widdowson, Henry (1995). «Discourse Analysis: a Critical View». *Language and Literature*, 4(3), 157-72.
- Xanthou, Maria (2010). «Current Trends in L2 Vocabulary Learning and Instruction: is CLIL the Right Approach?». Psaltou-Joycey, Angeliki; Mattheoudakis, Marina (eds.), *14th International Conference: Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*. Thessaloniki: Greek Applied Linguistics Association, 459-71.
- Yang, Yonglin (2001). «Sex and Language Proficiency Level in Color-naming Performance: an ESL/EFL Perspective». *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 238-56.
- Yamada, Jun et al. (1980). «On the Optimum Age for Teaching Foreign Vocabulary to Children». *International Review of Applied Linguistics*, 18(3), 245-7.
- Zimmermann, Rüdiger (1987). «Form-oriented and Content-oriented Lexical Errors in L2 Learners». *International Review of Applied Linguistics*, 25, 55-67.

