

Vocabulario y lectura en lengua extranjera

Leticia Martinek Ardavín

Introducción

La mayoría de los docentes dedicados a la enseñanza de la lectura en una segunda lengua coinciden en que el aprendizaje de vocabulario es vital para todo aprendiz que desee alcanzar una competencia lectora adecuada. Sin conocer las palabras necesarias es imposible expresar ideas o entender los textos escritos en lengua extranjera. Para ayudar a la comprensión de textos en el salón de clase, tenemos que conocer cuáles factores intervienen en la enseñanza y aprendizaje del vocabulario: la cantidad de palabras necesarias para leer, el conocimiento de las palabras, las palabras receptivas y de producción y, finalmente, su aprendizaje con un método directo o incidental.

El vocabulario y la lectura

De las diferentes teorías sobre el proceso de lectura nos interesa la revisión crítica del modelo psicolingüístico de Goodman (1967), que se llevó a cabo a finales de los años ochenta. La revisión del modelo determinó que el uso de estrategias, la formulación de hipótesis y la utilización de inferencias para comprender un texto son recursos importantes pero no suficientes para que el estudiante se convierta en un lector eficiente. Para lograr la comprensión de un texto es necesario contar con un umbral lingüístico –componentes sintácticos y léxicos– en la lengua meta. Clarke (1988) afirma que el conocimiento de un vocabulario en la L2 debajo de cierto umbral de competencia lingüística produce un ‘corto circuito’ en el proceso de lectura. Es decir, la lectura se vuelve difícil y muchas veces incomprensible.

La importancia del conocimiento de vocabulario permite el surgimiento de las propuestas de los modelos interactivos (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980) en las que se coincide en que la comprensión de un texto

resulta de: a) la interacción de las estrategias e inferencias elaboradas en la mente del lector con b) procesos de descodificación lingüística o identificación de los componentes léxicos y sintácticos del discurso. Bajo esta perspectiva sobre el proceso de la lectura se establece un cambio didáctico. Se privilegia lo dicho en el primer inciso, esto es: la interacción de las estrategias e inferencias elaboradas en la mente del lector. Pero se da al mismo tiempo mucha importancia al aprendizaje del código, en particular del vocabulario.

La cantidad de palabras necesarias para la comprensión de un texto

¿Cuál es la cantidad de palabras necesarias para la comprensión de un texto? Coady (1997) afirma que cualesquiera que sean las estrategias de lectura que se apliquen ocurrirá el efecto de ‘corto circuito’ si el vocabulario es menor que el umbral –*threshold*– adecuado. Este autor aboga por un umbral de conocimiento de 3000 familias de palabras (la palabra base con sus derivados e inflexiones) o 5000 de léxico.

En cambio, Nation (2001: 14-15) postula que 80% de las palabras en un texto son de alta frecuencia –*high frequency words*– de modo que un lector con un vocabulario de alrededor de 2000 palabras de alta frecuencia pudiera leer un texto en L2. Por consiguiente, la enseñanza de esta clase de palabras es de considerable relevancia en tanto que, como lector, las encontrará en la mayoría de los textos. Por ejemplo, algunas de las palabras que reiteradamente hallaremos en cualquier lectura son *the* y *and*. Asimismo, en la lista de palabras de alta frecuencia de West (1953), General Service List, se encuentran alrededor de 2000 familias de palabras, de las cuales alrededor de 165 son palabras funcionales tales como *a*, *some*, *two*, *because*, *to*. El resto, explica Nation, son términos de contenido: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.

Por el contrario, las palabras de baja frecuencia (*low frequency words*), son generalmente aquellas que tienen una estrecha relación con el tema. Baste como muestra el siguiente ejemplo, si el tema es Mecánica de suelos, el vocabulario estará relacionado con esta materia. Asimismo, las palabras de origen latino o griego son consideradas por los anglosajones como difíciles y poco comunes, bajo esta perspectiva están catalogadas como de baja frecuencia. Sin embargo, para el estudiante hispano hablante esto no

es así, para ellos las palabras de esta clase son transparentes, fáciles de comprender y muy comunes en español.

En cuanto a las palabras de contenido, Just y Carpenter (1980) observaron en uno de sus experimentos sobre el proceso de lectura que los buenos lectores detienen la mirada en prácticamente cada palabra de contenido. Esta observación les permitió deducir que este tipo de palabras para la comprensión de cualquier discurso son más importantes que las palabras funcionales. Por lo tanto, los conceptos derivados de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios son mucho más significativos para los lectores que los derivados funcionales como preposiciones, pronombres, conjunciones y verbos auxiliares.

En suma, el estudio de la hipótesis del umbral necesario de palabras para comprender un texto sugiere que la enseñanza sistemática del vocabulario debe ser parte integral de una clase de comprensión de lectura. Sabemos que un umbral lingüístico se construye con el total de una lista de palabras que el lector reconoce automáticamente. Hay que hacer notar, sin embargo, que aunque los diferentes autores difieren sobre la cantidad mínima de palabras que un lector en una segunda lengua debe de reconocer, todos coinciden en la hipótesis del umbral léxico para lograr la comprensión de un texto (Clarke, 1979, 1980; Cummings, 1979; Laufer, 1989, 1992; Nation, 1990).

Es más, Laufer y Ravenhorst-Kalovski (2010) sugieren dos umbrales: un óptimo que sería el conocimiento de 8000 familias de palabras que permite al lector ideal cubrir 98% de un texto y un umbral mínimo de 4000-5000 familias de palabras que cubriría solamente 95% de un texto. Ahora bien, el umbral adecuado para leer un texto, de acuerdo con estos autores, depende de los diferentes niveles de comprensión en L2 que se precisan en distintos contextos, tales como el salón de clase, exámenes de comprensión de lectura para entrar a una universidad o los requerimientos de las diversas disciplinas universitarias que necesitan diferentes niveles de comprensión.

Fundamental para un umbral lingüístico es el proceso de automatización de las palabras, es decir, que su reconocimiento sea rápido e inconsciente, tal como sucede con las palabras en lengua materna. A fin de ayudar a lograr esta automatización y alcanzar el umbral necesario para una lectura eficaz en la lengua extranjera, se recomienda la lectura por placer de una extensa variedad de textos simplificados adecuados al nivel

de conocimientos del estudiante que le permitan familiarizarse con un gran número de palabras a través de la práctica de lectura (Urquhart & Weir, 1998). Además, para facilitar el proceso de aprendizaje en el conocimiento del vocabulario se recomienda la web como una herramienta indispensable. Por ejemplo, en el siguiente sitio educativo en línea se puede acceder de forma gratuita a textos en L2 con excelentes ejercicios de vocabulario ESL/EFL Teaching/Learning Resources-Reading: <http://academics.smcvt.edu/cbauer-ramazani/Links/esl_vocabulary.htm>.

Además, el sitio ofrece múltiples actividades que van desde expresiones idiomáticas, glosarios, tesauros visuales, pruebas de vocabulario y un sinnúmero de opciones para que el profesor seleccione lo más apropiado para su clase. Pero antes de pensar en actividades, veamos qué significa conocer una palabra.

¿Qué implica conocer las palabras?

Y llegando a este punto nos tenemos que preguntar qué implica conocer las palabras. Para dar respuesta a esta pregunta enlistamos las siguientes características que el lector ideal debe reconocer en las palabras:

- Ortografía (el reconocimiento visual).
- Morfología (las raíces y afijos).
- Derivaciones de la palabra (las reglas para construir derivados).
- Función gramatical de la palabra.
- La colocación que ayuda a anticipar las palabras que rodean esa palabra específica (solidaridad semántica).
- Frecuencia de uso.
- Registro (formal, informal y variaciones de registro).
- Significado (el conocimiento de los diferentes significados asociados a la palabra).
- Asociaciones con otras palabras como sinónimos, antónimos, homónimos y superordinados.

Todos estos aspectos que mencionamos para la adquisición de léxico nos hacen reflexionar sobre la dificultad que implica ‘conocer una palabra’ y la necesidad de desarrollar una metodología eficiente de aprendizaje de vocabulario.

La distinción entre palabras receptivas y de producción

Otro aspecto primordial es la distinción que Nation (2001) marca entre el vocabulario receptivo y productivo. Del primero, Nation menciona que: «el uso del vocabulario receptivo involucra percibir la forma de la palabra mientras se escucha o lee durante el tiempo que se obtiene su significado» (2001: 24). En contraste, el uso de vocabulario productivo implica querer expresar un significado, recuperar la palabra y usarla apropiadamente en las formas hablada o escrita. Esta distinción es fácil de entender si se compara el mismo proceso en L1. En la lengua materna también hay un vocabulario receptivo que nos permite entender al leer pero que, probablemente, nunca usamos en forma oral o escrita. Nuttall (1996: 64) menciona otro aspecto relativo a las palabras que se pueden descartar (*throwaway vocabulary*) porque carecen de importancia para el lector. La importancia depende del contexto y del propósito de lectura, la razón principal para descartar vocabulario es evitar la carga de aprendizaje excesiva de palabras, es decir, limitar la adquisición a las palabras que le serán útiles al lector para comprender el texto.

El aprendizaje directo o incidental de las palabras

Otro aspecto importante sobre este tema no es solamente cuál y cuánto vocabulario debe adquirir el alumno, sino también la manera en que se lleva a cabo este proceso. La enseñanza explícita o directa de las palabras facilita, por ejemplo, el desarrollo y el aumento del vocabulario, la elaboración y construcción (derivados y asociaciones) de las palabras y la construcción del significado. La enseñanza directa de las palabras es efectiva para ampliar el conocimiento de textos con vocabulario académico o vocabulario técnico. La eficiencia de esta enseñanza explícita aumenta si se enfoca la atención del estudiante a un limitado grupo de palabras con sus características propias (Mckown *et al.*, 1985). De esta manera, la pesada tarea del aprendizaje del sinnúmero de palabras de una lengua pareciera más manejable, lo cual puede motivar al aprendiente a seguir con la tarea de aumentar su vocabulario en L2.

Por otro lado, el aprendizaje incidental significa por definición que se excluye cualquier atención consciente a la palabra que se aprenderá. La atención del lector está enfocada al contenido, sin embargo, al mismo

tiempo está expuesto al léxico que este incluye. La retención de nuevos términos, por lo tanto, es incidental. La lectura extensiva o extensa facilita la adquisición incidental de vocabulario por la gran exposición de las mismas palabras (repetición) al que está sometido el lector en los diferentes contextos de los contenidos.

Krashen (1989), por su parte, llama *narrow reading* a la lectura de varios artículos sobre un mismo tema y afirma que puede ser uno de los mejores medios para lograr la consolidación del léxico (por la repetición de palabras que abordan el mismo tema), lo cual constituye un acercamiento diferente pero efectivo en cursos con propósitos específicos.

Otros autores (Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010), que inciden en darle importancia a la adquisición del vocabulario, hicieron un estudio con estudiantes de nivel intermedio en el cual exploraron el grado de adquisición: en ortografía, de clase de palabras, de reconocimiento y de recordar el significado del léxico. La lectura fue una narración sin modificar –una novela. Los investigadores, ante los resultados obtenidos, concluyen con una propuesta muy interesante: a) se demostró, ciertamente, que hay aprendizaje incidental de vocabulario a través de la lectura de una novela ‘auténtica’. Sin embargo, b) también se dieron cuenta que faltó el suficiente número de exhibición o de repeticiones de la palabras en la narración como para que el lector adquiriera más vocabulario, y reconocen «la necesidad de múltiples repeticiones y reciclaje de la palabras lo cual habla en favor de las lecturas graduadas o simplificadas en las cuales la repetición y el reciclaje son un principio básico» (Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010: 44).

De ahí que sugieren integrar ambos métodos: incluir, en una extensa lectura de textos auténticos, la enseñanza explícita de vocabulario y el aprendizaje incidental de palabras.

En relación con el mismo tema, en el artículo «Vocabulary learning through reading. Does an ELT course book provide good opportunities?», Matsuoka y Hirsh (2010) investigaron las oportunidades de estudiantes –intermedios/alto– de aprender vocabulario a través de su libro de texto. El estudio demostró que el libro les proveía de muy pocas oportunidades para desarrollar, aprender y aumentar su vocabulario más allá de las palabras frecuentes y palabras académicas adecuadas a los temas de contenido del libro de texto.

A la luz de los resultados del estudio, los autores recomiendan que los libros de texto se acompañen y complementen con la lectura de libros

simplificados u otro material adecuado. Abogan por un programa de lectura extensa en combinación con el método de enseñanza de vocabulario explícito o directo. Piensan que con la combinación del programa de lectura extensa más otras formas de lenguaje rico en *input* y libro de texto los alumnos tendrán la oportunidad necesaria para aumentar su vocabulario.

Estas mismas recomendaciones se hicieron en el caso de una clase ESL de conversación en donde se analizó el *corpus* de lenguaje que utilizaba la profesora para comunicarse con sus alumnos. Los resultados concluyen que el *input* oral no es una manera eficiente para el aprendizaje incidental de palabras.

Horst (2010) concluye que el *input* del discurso hablado carece de repeticiones y no ofrece el significado de muchas de las palabras más frecuentes que el estudiante necesita conocer. Además, es probable que nunca oiga mucho del vocabulario que se usa, generalmente, en la escritura. Es por eso que recomienda, para la adquisición de vocabulario en una clase orientada a la comunicación en L2, complementar con otras actividades de aprendizaje, por ejemplo, con la enseñanza directa de palabras y el estudio de palabras frecuentes.

Ahora bien, este es el momento de recordar que, como parte de la intensa y difícil tarea de aprender nuevas palabras, los estudiantes comprometidos con su aprendizaje tendrán que hacer uso de las estrategias de metacognición. Es decir, el profesor los tendrá que concientizar sobre una variedad de estrategias que pueden utilizar: como la regulación y evaluación de su aprendizaje, la planeación de las tareas y las formas de monitorear su aprendizaje del léxico. Será necesario hacer uso de un amplio repertorio de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas.

Retención y olvido de las palabras

Es importante para el docente considerar los factores que pueden afectar la retención de las palabras en la memoria. La memoria es un factor predominante para el almacenamiento de palabras en el 'diccionario interno bilingüe' del lector. Para almacenar una palabra se necesita que esta pase de la memoria a corto plazo a la memoria permanente. Además, para construir el diccionario interno se requiere de la organización y repetición de las palabras, de ejercicios, de la exposición repetida y finalmente de estrategias mnemónicas y metacognitivas, entre otras (Gairns & Redman,

1986). De ahí que una mejor conciencia del proceso de aprendizaje del vocabulario por parte del profesor puede garantizar que la enseñanza sistemática de las palabras nuevas termine siendo parte integral del repertorio de los aprendientes.

De acuerdo con estos autores, la teoría de la pérdida de la información sugiere que la información almacenada (vocabulario) cae en el olvido a menos que sea activada con cierta regularidad. En otras palabras, esta teoría enfatiza la necesidad de revisar la información aprendida, ya que de otra manera esta se ‘desvanecerá’ de la memoria y finalmente desaparecerá.

Conclusión

Por último, consideramos, como se dijo en este capítulo, que un enfoque pedagógico que tome en cuenta el aprendizaje consciente del léxico y la adquisición incidental ayudará a los profesores y alumnos a mejorar su comprensión de la relación que existe entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión de lectura.

Concluiremos con una recomendación final. Pensamos que para una mejor comprensión de este tema, la lectura del artículo «Grabbed early by vocabulary: Nation's ongoing contributions to vocabulary and reading in a foreign language» (Coxhead, 2010) es fundamental. En este artículo nos relatan la historia reciente de la importancia de la enseñanza de las palabras encabezado por Nation, los trabajos de este investigador nos remiten a la naturaleza y a la realización de cómo debe ser el aprendizaje de las palabras.

Preguntas para reflexionar

- ¿Cómo puedo crear conciencia en mis alumnos sobre la importancia del aprendizaje de vocabulario en lengua extranjera?
- ¿Qué tipo de actividades puedo planear para ayudar a mis alumnos a incrementar su vocabulario?
- ¿En qué fase de lectura se puede incluir actividades de vocabulario?
- ¿Qué tipo de estrategias puedo utilizar para reciclar el vocabulario aprendido?

Referencias

- Clarke, M. A. (1979, 1980). Reading in Spanish and English: evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29, 121-50.
- Clarke, M. A. (1988). The short circuit hypothesis of ESL reading. En P. Carrel, J. Devine & D. Eskey (comps.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 114-124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. En J. Coady & T. Huckling (eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 225-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coxhead, A. (2010). Grabbed early by vocabulary: Nation's ongoing contributions to vocabulary and reading in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 22, 1-14.
- Cummings, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- Horst, M. (2010). How well does teacher talk support incidental vocabulary acquisition? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 161-180.
- Just, M. & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: from eye fixation to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 440-464.
- Laufer, B. (1989, 1992). What percentage of text lexis is essential for comprehension? En C. Lauren & M. Nordman (eds.), *Special language: from humans thinking to thinking machines* (pp. 316-323). Clevedon: Multilingual Matters.
- Laufer, B. & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30.
- Matsuoka, W. & Hirsh, D. (2010). Vocabulary learning through reading. Does an ELT course book provide good opportunities? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 56-70.
- Mckown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. G. & People, M. T. (1985). Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly*, 20, 522-535.

- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Massachusetts: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Londres: Heinemann Educational.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. En Dornic, S. (ed.), *Attention and performance* (pp. 573-603). Nueva York: Academic Press.
- Pellicer-Sánchez, A. & Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel. Do things fall apart? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 31-55.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Urquhart, S. & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: process, product and practice*. Nueva York: Addison Wesley/Longman.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. Londres: Longman, Green.