

EL USO DEL DICCIONARIO Y EL LÉXICO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

ESTUDIOS EN **MÉXICO Y BRASIL**

MARÍA TERESA FUENTES MORÁN
JESÚS VALDEZ RAMOS
(COMPILADORES)



UNAM

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



Estrategias léxicas a partir del diccionario monolingüe para el aprendizaje de léxico de L2

Yadira Alma Hadassa Hernández Pérez

Every word is primed for use in discourse
as a result of the cumulative effects
of an individual's encounters with the word.
M. Hoey, 2005

En la actualidad la importancia del conocimiento léxico para el desarrollo de la competencia comunicativa en L2 es un punto en el que concuerdan los especialistas. No obstante, los estudios en torno a los procesos cognitivos que subyacen al aprendizaje de léxico no corresponden en número al interés por ese componente de la lengua.

El presente artículo aborda algunos aspectos del lexicón mental que pueden orientar la enseñanza y aprendizaje de vocabulario de L2 a través de procesos cognitivos que permitan la construcción de la estructura interna de las piezas léxicas y las relaciones entre ellas en forma semejante a la que describe el modelo de Levelt (1989) y el de Bierwisch y Schreuder (1992).

La caracterización de dichos procesos cognitivos como estrategias de aprendizaje de léxico de L2 (estrategias léxicas de L2) permite su descripción como conocimiento procedimental que puede ser objeto de aprendizaje mediante una serie de tres etapas, descritas por Anderson (2000). La inversión de tiempo y recursos cog-

nitivos dedicados al aprendizaje de estas estrategias léxicas de L2 se justifica ampliamente por el aumento en el conocimiento léxico y por el desarrollo de algunas habilidades cognitivas que contribuyen a la transformación del aprendiz “tradicional” en aprendiz autónomo.

En este marco de ideas, el uso del diccionario monolingüe alcanza un sentido más amplio, pues cambia su rol de obra de consulta al de proveedor de información léxica de L2 confiable, precisa y rica. La información así obtenida debe ser sujeta a una variedad de estrategias que promuevan su repetición en formas diversas y creativas, las cuales conduzcan a la creación gradual de la información grafo-fonológica, semántica y gramatical de cada pieza para, de manera posterior, emprender la construcción de redes léxicas mediante estrategias léxicas de asociación y repetición, principalmente. He aquí nuestra propuesta.

Acerca del léxico mental

Levelt describe al léxico mental como uno de los dos componentes declarativos de su modelo de procesamiento de lengua (1989: 14). Según el autor, el léxico mental es el almacén de información que contiene las palabras de la lengua del hablante, compuestas fundamentalmente por sus rasgos morfológicos, significado y categoría gramatical.

El mismo autor afirma que el léxico mental es el mediador entre la conceptualización y la formulación gramatical y fonológica. Tal afirmación se extiende al punto de que no hay forma de que el mensaje originado en el conceptualizador¹ detone de forma directa

1 En el modelo de Levelt (1989), el conceptualizador es el componente donde se genera la intención comunicativa del hablante, la selección de la información relevante para la expresión de esa intención y el ordenamiento de la información para su posterior procesamiento lingüístico.

ninguna información sintáctica, sino que son las piezas léxicas activadas por el mensaje preverbal las únicas que pueden causar la activación del codificador gramatical para generar estructuras sintácticas. Esta capacidad de las piezas léxicas se debe a su información semántica y gramatical, principalmente.

Estructura interna de las piezas léxicas

Según Levelt (1989: 182), cada pieza léxica se compone de dos partes: la forma, que contiene la información grafo-fonológica, es decir, su forma escrita y pronunciación, y el lemma, que consiste en la información semántica y la gramatical. El lemma de la pieza léxica incluye, además, datos que determinan su uso: persona, número y tiempo verbal.

Con base en el modelo de Levelt, Bierwisch y Schreuder (1992) elaboramos uno nuevo que disecta al léxico mental en dos subcomponentes: el sistema de formas (escritas FE y pronunciación) y el sistema de lemmas. Al igual que en el modelo de Levelt, los lemmas contienen información de dos tipos: la forma semántica (FS) y la forma gramatical (FG); la diferencia estriba en el mayor énfasis sobre la interrelación de los tres tipos de información (FE, FS, FG), de manera que uno suple hasta cierto punto la falta de otro, principalmente en la comprensión. En el presente estudio nombraremos a los diferentes tipos de información de una pieza léxica: grafo-fonología, significado(s) y rol gramatical.

Relaciones entre piezas léxicas

Las piezas léxicas, como se describen en el primer modelo citado, no se encuentran aisladas, sino que existen relaciones entre ellas que dan al léxico mental su estructura interna. Levelt divide esas relaciones en dos clases, es decir, intrínsecas y asociativas.

Las relaciones intrínsecas se basan en los rasgos morfo-fonológicos, de significado y de gramática. Esto es, las piezas se relacionan entre sí por su morfología o forma escrita cuando pertenecen a la misma familia (zapato, zapatilla, zapatero), o bien, cuando sus formas periféricas se relacionan porque tienen las mismas letras iniciales, finales o exactas agrupaciones de letras. Fonológicamente, las palabras se vinculan por sus sonidos iniciales, por su acentuación o por sus sonidos finales. Las asociaciones por significado suceden por sinonimia, antonimia, metonimia, hiperonimia o cualquiera de las relaciones semánticas posibles, por ejemplo pertenecer al mismo campo semántico. De forma semejante, una palabra se vincula con otras porque desempeñan las mismas funciones gramaticales o porque, debido a la sintaxis de la lengua, se ubican una junto a la otra en los enunciados.

Las relaciones asociativas dependen principalmente de las colocaciones más frecuentes en una lengua. Levelt asume que cada colocación tiene una entrada en el léxico mental y que cada entrada consiste en una o más piezas léxicas. Por ejemplo, la entrada para *kick the bucket* puede contener piezas para el infinitivo y el pasado, pero seguramente no habrá una para ningún tiempo progresivo. Se supone que este tipo de frases prefabricadas, al igual que las palabras, tienen sus propias características conceptuales, las cuales se detonan al coincidir con algún trozo del mensaje preverbal.

Tanto relaciones asociativas como intrínsecas pueden traslaparse si se trata de elementos que ocurren juntos con frecuencia, por ejemplo, “green” y “grass”, “heat” y “light”.

Aprendizaje de léxico de una L2

En su modelo, Levelt (1989) afirma que el léxico es conocimiento de tipo declarativo; a su vez Bierwisch y Schreuder (1992) establecen que el léxico mental está sujeto a procesos de acceso,

recuperación y adquisición, por lo que se encuentra en posibilidad de expandirse en cualquier momento si se reúnen las condiciones para ello. Múltiples autores afirman que dichas condiciones son: exposición repetida y variada al *input* acompañada de procesos cognitivos.

Según una variedad de estudios (Nation, 1990b), la exposición del estudiante y su práctica de las piezas léxicas meta debe darse en múltiples ocasiones para lograr la adquisición. En los últimos años, los estudios de aprendizaje de listas de palabras (Yang, 2011; Yong Qi, 2011; Beaton *et al.*, 2005) señalan que la “repetición mecánica” (*rote repetition*) se asocia a resultados de aprendizaje menores que los obtenidos por medio de la “repetición productiva”. Es decir, el aprendiz de léxico de L2 requiere realizar una variedad de actividades que promueven la repetición de las piezas léxicas meta, ahora de un modo, luego de otro, y después de uno más, así hasta aprenderlas. Las actividades para la repetición productiva no deben elegirse al azar, sino que cada una ha de detonar uno o más procesos cognitivos relacionados de manera directa con el aprendizaje de alguno de los elementos de la pieza léxica.

En cuanto al orden en que deben aprenderse los diferentes tipos de información que conforman una pieza léxica, es posible encontrar una propuesta cuya implementación ha aportado resultados positivos en el aumento del conocimiento léxico de L2 en aprendices de nivel bachillerato. En mi estudio *Construcción de un modelo de procesamiento para el aprendizaje de léxico de una L2 y de estrategias de vocabulario* se encontró que, si bien la representación perceptual de la forma escrita de palabras de la L2 está limitada en cuanto a su activación y carece de un significado a nivel conceptual, la presencia de dichas representaciones puede detonar procesos cognitivos encauzados a encontrar la carga semántica correspondiente (Hernández, 2010). Esto se debe en gran medida a la adaptatividad del sistema cognitivo que promueve la búsqueda de significados para toda forma escrita que carezca de ellos.

En el modelo de Levelt (1989), la asunción anterior podría interpretarse así: la presencia de una forma escrita en el sistema de formas abre un “espacio” en el sistema de lemmas correspondiente a la información semántica y gramatical. Este “espacio” puede caracterizarse como un problema léxico que tiene el potencial de promover la activación de los procesos cognitivos relacionados con su solución. En este marco de ideas, el proceso de aprendizaje de léxico de L2 debe lograr la representación de las formas escritas en el léxico mental, para luego pasar al aprendizaje de la información semántica y gramatical.²

Acerca de las estrategias del aprendiz de L2

Las estrategias del aprendiz se caracterizan por haber sido desarrolladas por el sujeto mismo para resolver problemas en su aprendizaje de L2; cada una consta de un número reducido de pasos a seguir y son resultado de las preferencias personales en el aprendizaje y experiencias previas en la solución de problemas cognitivos (Brown, 2001: 207; Chamot y O’Malley, 1997: 372).

Schmitt (1997: 200–201) afirma que los aprendices de L2 en contextos formales consideran que el aprender las palabras de la lengua meta es una parte esencial en su adquisición; el autor basa su afirmación en diversos estudios (Chamot, 1987; Horwitz, 1988; Cohen y Apeh, 1981; Ahmed, 1989; O’Malley, 1990. Todos citados

2 Hernández (2010) plantea un modelo de procesamiento para el aprendizaje de léxico en L2 (conocimiento declarativo) y estrategias léxicas (conocimiento procedimental). Con base en una arquitectura cognitiva diseñada por la autora para este fin, se describen los procesos cognitivos que subyacen al aprendizaje de léxico en L2, su representación en los sistemas perceptual y cognitivo, así como las evidencias lingüísticas, neurológicas y psicológicas que lo respaldan. El modelo PCAL (Procesamiento Cognitivo Adaptativo para el Aprendizaje de Léxico) es una descripción integral del proceso de aprendizaje; este propone nueve ecuaciones que describen el comportamiento de los factores que intervienen en el aumento del conocimiento léxico y el aprendizaje de un conjunto de estrategias.

en Schmitt, 1997: 201). Estos estudios muestran que de manera frecuente los aprendices emplean más estrategias para el aprendizaje de vocabulario que para cualquier otro elemento de la lengua. Asimismo, coinciden en que prácticamente todos recurren a maniobras vinculadas con la memoria, seguidas de las notas al margen de los libros, el uso de imágenes y la inferencia.

Las estrategias del aprendiz le son útiles para obtener un significado aproximado de la palabra, o para comprender una idea en un texto, pero rara vez llevan a la adquisición de la pieza léxica en la memoria de largo plazo. Por otro lado, Papagno, Valentine y Baddeley (1991, citados en Nation 2001: 42) encontraron que los aprendices de L2 pueden sobrepasar las limitaciones de la memoria para retener la grafo-fonología de las piezas léxicas si desarrollan asociaciones basadas en el significado. En esa misma línea se encuentran los estudios de Hulstijn (1997: 203-224) que demuestran la eficacia del método Keyword para recordar el significado y la forma de piezas léxicas de L2.

A su vez, Kudo identificó que los alumnos de nivel medio superior otorgan mayor importancia a las estrategias de memoria, sociales, cognitivas y metacognitivas, aunque usan con más frecuencia aquellas que representan un costo menor en términos de esfuerzo (1999: 1-46). Las estrategias más utilizadas por los sujetos de su estudio fueron los diccionarios bilingües y la repetición mecánica (*rote repetition*).

Las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos para el aprendizaje de léxico de L2

A pesar de la creciente importancia que ha cobrado, en los últimos años, el léxico en el campo de la investigación sobre adquisición de una L2, los estudios sobre estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario todavía son minoría, entre ellos destacamos para el presente artículo los de Paribakht y Wesche (1996), Harley

(1996: 3–11), McCarthy (1996: 124–127), Schmitt (1997: 199–227) y Nation (2001: 217–317) describen algunas estrategias que el profesor de lengua puede emplear para enseñar vocabulario de L2.

En forma general, Taatgen (1999: 114) afirma que una estrategia de aprendizaje es un proceso mental ligado a una meta de aprendizaje. O'Malley y Chamot (1993: 43 y 55) concluyen que, desde la perspectiva cognitivista, las estrategias de aprendizaje pueden considerarse habilidades cognitivas complejas. Una habilidad es un proceso cognitivo complejo que está formado por una serie de operaciones que realiza el sistema cognitivo para adquirir información nueva. Estas operaciones pueden activarse mediante la ejecución de ejercicios y actividades.

Por otro lado, Schmitt (1997: 203) afirma que una estrategia de aprendizaje es aquella que puede afectar al proceso de aprender. Weinstein y Mayer (1986: 314) se refieren a estas estrategias como aquellas que tienen la finalidad facilitar el aprendizaje y cuya aplicación es intencional.

Sobre la base de estos autores, podemos identificar a las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos complejos vinculados con la adquisición de nuevos conocimientos.

En la actualidad abundan los estudios en torno al papel de la memoria en el aprendizaje de léxico (véanse O'Malley y Chamot, 1993: 20–24; Nation, 1990: 166–168; Ellis, 1997: 108–109; Huljstin, 1997: 203–220, entre otros), así como los que versan sobre los procesos de inferencia para resolver problemas de vocabulario en la comprensión de textos. Es posible que esto sea consecuencia de que procesos vinculados con la memoria, como la repetición oral y escrita, así como la memorización de listas de palabras descontextualizadas, son estrategias comunes en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En diversos estudios, la lectura intensiva y el *input* a través de textos escritos han probado tener un papel preponderante en la adquisición de léxico de una L2.

Según Anderson *et al.*, los procesos basados en la asociación de fragmentos de información declarativa, como lo son las piezas

léxicas de una L2, son fundamentales para el aprendizaje porque promueven el anclaje de los nuevos conocimientos a los previos, que tienen algún rasgo en común con ellos (1998: 341-380). De donde es posible deducir que los procesos cognitivos más vinculados con el aprendizaje de listas de vocabulario, son los de asociación y ensayo (repetición), aunados a un programa adecuado que establezca los espacios de tiempo entre un trabajo y otro.

Stoffer (1995) encontró que entre los procesos cognitivos más vinculados con el aprendizaje de léxico de L2 destacan los que se usan para organizar las piezas léxicas, los que promueven la creación de asociaciones mentales, los que activan los procesos de memorización, y los que involucran la realización de actividades creativas.

Todo lo anterior coincide con la afirmación de Nation (2001: 42) respecto de que “la cantidad de aprendizaje depende de la calidad del procesamiento mental que ocurre cuando dicho aprendizaje se lleva a cabo”. Si esto es así, la enseñanza de estrategias de léxico es un factor fundamental en la adquisición de una L2 y la inversión de tiempo y esfuerzo que conlleva puede justificarse si resulta en la construcción organizada del léxico mental de la lengua meta.

En el presente estudio exponemos una selección de estrategias, organizadas en tres conjuntos por su objeto de aprendizaje: a) las léxicas para la adquisición de la grafo-fonología, b) las léxicas para el aprendizaje del significado, y c) las que promueven la adquisición de la información gramatical de cada pieza léxica meta.

El diccionario monolingüe en el aprendizaje de vocabulario de L2

El diccionario monolingüe es un recurso invaluable para el aprendizaje de léxico de una L2 mediante el uso de estrategias léxicas. En este apartado abordaremos al diccionario como fuente de información léxica para el aprendizaje por medio de estrategias.

A fin de que el diccionario monolingüe se convierta en un recurso principal para el aprendizaje de léxico de L2, resulta indispensable entrenar al aprendiz en su uso como fuente de información léxica fidedigna. Este entrenamiento debe realizarse al inicio del curso y consiste en la adquisición de las siguientes habilidades:

- Conocer los símbolos del alfabeto fonético y sus sonidos.
- Conocer las abreviaturas con que el diccionario indica el rol gramatical de cada pieza léxica.
- Reconocer una entrada léxica y saber qué información se encuentra en ella.
- Identificar los casos en que el diccionario proporciona información de dos o más piezas léxicas en una misma entrada y entender porqué lo hace.
- Extraer los ejemplos más adecuados para cada pieza léxica en estudio.

Si bien estas habilidades son básicas para que el aprendiz de L2 haga uso del diccionario monolingüe en la implementación de estrategias cognitivas para el aprendizaje de léxico, cabe mencionar las que señala Maldonado en relación con el mejor uso del diccionario dentro del aula. El aprendiz debe:

- Primero, identificar qué tipo de diccionario tiene entre las manos, para centrar mejor sus expectativas.
- Reconocer qué tipo de información léxica necesita.
- Saber qué preguntas hacer al diccionario.
- Saber resolver problemas de tipo léxico con base al diccionario. (Maldonado, 1998: 9-16)

Por otro lado, Alvar (2003: 11-12) señala que el diccionario puede proveer al aprendiz ocho tipos de información relacionada con las palabras de una lengua: sus formas oral y escrita; su uso gramatical; sus solidaridades léxicas; su función y uso en una situación

específica; los diferentes niveles de significación; sus relaciones semánticas con otras palabras; las diferencias entre homónimos, y los elementos para reconocer y generar palabras mediante los mecanismos de formación de palabras de cada lengua.

El desarrollo de las habilidades básicas para el uso del diccionario monolingüe, citadas anteriormente, resulta indispensable para su inclusión dentro de un programa de enseñanza que privilegia las estrategias léxicas como medio para el aprendizaje de léxico de L2.

Laufer y Hill (2000) encontraron que el uso del diccionario dentro de un curso desarrollado con la metodología CALL pudo ser determinante para el aprendizaje del vocabulario de una L2, contenido en los textos escritos y consultado en el diccionario en múltiples ocasiones. Los autores concluyeron que es posible encontrar una relación entre los patrones de búsqueda en el diccionario y la retención de las palabras. Dicha relación se extiende a las estrategias léxicas que se asignaron a los aprendices para manipular de manera receptiva y productiva las palabras después de consultar el diccionario.

Entre los datos obtenidos en el mismo estudio, se encontró que el uso continuo del diccionario monolingüe en la clase de L2 favoreció las condiciones para el aprendizaje implícito de vocabulario; las conclusiones indican que esto pudo ser producto de la atención visual que el aprendiz fijó en trozos específicos de información del diccionario. Los autores concluyeron que la retención de información léxica de L2 puede ser producto de la forma en que se extrae del diccionario, aunada a los ejercicios de reforzamiento.

Los hallazgos de Laufer y Hill (1998), aunados a lo establecido anteriormente, en el sentido de que el aprendizaje de léxico de L2 requiere múltiples encuentros con las piezas objeto de aprendizaje, parecen avalar el uso constante del diccionario monolingüe, seguido de la aplicación de estrategias léxicas, es decir, actividades y ejercicios que promueven la manipulación intensiva del vocabulario meta.

Un aspecto práctico que no debe pasar sin mención es la posibilidad de que el profesor de L2 elabore un glosario meta con base en el programa de estudios, en su plan de cátedra personal y el libro de texto del curso. En el caso del profesor, este podrá extraer del diccionario monolingüe, seleccionado por su colegio o por él mismo, la información correspondiente a cada pieza léxica meta. El glosario debe contener como mínimo: una lista de piezas léxicas que serán objeto de aprendizaje en los diferentes momentos o unidades de estudio que integran al curso, la información semántica y gramatical de cada pieza, así como uno o más ejemplos de uso en contexto de cada una. La existencia de un glosario meta de L2 permite enfocar la atención y esfuerzos de docente y aprendices en un número limitado de objetos de aprendizaje, así como seleccionar las estrategias léxicas con mayor puntualidad.

Con el propósito de promover que el aprendiz sepa usar el diccionario monolingüe como recurso de información léxica de L2 y, a su vez propiciar que tenga múltiples encuentros con las piezas léxicas objeto de aprendizaje, una buena práctica consiste en entregarle a cada uno al inicio del curso un ejemplar de la lista de piezas meta, en un formato de tabla con una primera columna llena, esto es, la de las piezas léxicas escritas de manera correcta. La segunda columna debe titularse “Pronunciación”, la tercera “Palabras pares”, la cuarta “Significados”, la quinta, “Rol gramatical”, la sexta, “Ejemplos”. El estudiante debe llenar todas las columnas con base en la información provista por uno o más diccionarios.

En cualquier caso, ya sea que el profesor elabore la tabla completa con todos los datos, o bien que los estudiantes recaben la información de todas las piezas léxicas meta, es importante que se incluyan las referencias de las obras consultadas. Para ello, se deben seguir los lineamientos del sistema de citación elegido por la institución. Es tarea del profesor hacer notar a los estudiantes la trascendencia del buen hábito de citar y la importancia de saber hacerlo correctamente en todo trabajo académico.

Inventario de estrategias léxicas de L2 con uso del diccionario monolingüe

Como se estableció anteriormente, las estrategias léxicas son procesos cognitivos relacionados con la manipulación, transformación y adquisición de vocabulario de L2. Bajo esta definición es posible seleccionar, de entre todo el cúmulo de procesos cognitivos, solamente aquellos que afecten el proceso de adquisición de piezas léxicas de L2 dentro de un contexto formal.

La misma definición da lugar a introducir otros procesos que sí están directamente relacionados con la adquisición de léxico, a saber: analizar elementos morfológicos de piezas léxicas de L2, analizar elementos lingüísticos de L1, inferir significados a partir de imágenes o gráficos, y obtener información de fuentes externas (diccionarios, listas de palabras, glosarios, entre otros). A estos se les puede agrupar bajo la denominación de “estrategias metacognitivas” (MEC).

Asimismo, la definición permite identificar la categoría de “memoria” como un grupo de estrategias relacionadas de manera más directa con el almacenamiento y recuperación de nuevas piezas léxicas mediante su vinculación con conocimientos previamente adquiridos. Esta función prevalece sobre la de obtener información acerca de las nuevas piezas, por eso se les denomina “estrategias de memoria” (MEM).

A las estrategias que facilitan la obtención de información acerca de una pieza léxica, ya sea su grafo-fonología, su información semántica o gramatical, o que coadyuvan a la práctica contextualizada de dichas piezas, se les denomina “estrategias cognitivas” (COG).

Schmitt (1997: 207–208) propone que las estrategias para la adquisición de léxico también pueden clasificarse en dos grandes etapas: a) las que sirven para iniciar el descubrimiento del significado de una pieza, llamadas “estrategias de descubrimiento”, y b) las que funcionan para consolidar la pieza una vez que ha iniciado el

proceso de conocerlas, denominadas “estrategias de consolidación”. El autor reconoce que varias estrategias pueden ubicarse en ambas etapas. El presente estudio adoptará ambas porque esto facilita la instrucción y aplicación, no obstante, no se aplicará ninguno de los apelativos propuestos por Schmitt.

La Tabla 1 presenta una clasificación de estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario. Esta clasificación se basa en lo propuesto por O’Malley y Chamot (1993: 46) y Chamot y O’Malley (1997: 375) de donde se seleccionaron solamente las estrategias cognitivas por ser las que se relacionan de forma más directa con los procesos involucrados en la adquisición de léxico. Además, con base en la definición de Schmitt (1997: 203) acerca de las estrategias para la adquisición de vocabulario, se descartaron dos (resumir y deducir), pero se aceptaron varias que aparecen en la taxonomía de este autor. El criterio que rigió dicha aceptación fue la relación directa de esas estrategias con la obtención de información, manejo, almacenamiento, recuperación y práctica de piezas léxicas.

Uno de los aspectos en que difiere la taxonomía de Schmitt de la de O’Malley y Chamot es que esta última describe las estrategias por los procesos mentales que involucra, en tanto que la de Schmitt por las actividades a través de las cuales dichos procesos se activan y desarrollan.

En la siguiente tabla, la segunda columna señala qué tipo de información, de las que conforman a cada pieza léxica, es la que puede aprenderse mediante esa estrategia. En todos los casos se contempla el uso del diccionario monolingüe como primer paso con el fin de obtener la información a aprender.

Estrategias léxicas a partir del diccionario monolingüe

Grupo de estrategias	Información léxica a aprender	Estrategia
MEC	GF	Identificar patrones (agrupamientos) de letras.
	GF	Resaltar con color las palabras desconocidas
	GF, SEM, G	Obtener información de diccionarios bilingües.
	GF, SEM, G	Obtener información de diccionarios monolingües.
MEM	GF, SEM	Estudiar una pieza léxica con una representación gráfica de su significado.
	GF, SEM	Formarse una imagen mental del significado de una palabra.
	GF, SEM	Asociar la palabra a una experiencia personal.
	GF, SEM	Asociar la palabra con sus sinónimos y antónimos.
	GF, SEM, G	Identificar piezas léxicas ya conocidas.
	GF, SEM, G	Asociar la palabra objeto de estudio con palabras ya conocidas.
	GF, SEM	Memorizar colocaciones.
	GF, SEM	Elaborar mapas semánticos.
	GF, SEM, G	Usar escalas para adjetivos que pueden ordenarse en grados.
	GF, SEM, G	Agrupar palabras distribuyendo espacios en una página.
	SEM, G	Usar las piezas meta en frases.
	GF, SEM, G	Agrupar las palabras en una historia.
	GF, SEM, G	Usar el método Loci.
	GF, SEM, G	Usar el método <i>Keyword</i> .
	SEM, G	Recordar afijos y raíces.
	GF	Recordar partes de la pieza.
	GF, G	Recordar partes del discurso.
	GF, SEM, G	Asociar partes de las piezas meta.
GF, SEM	Parfrasear el significado de la palabra.	

Grupo de estrategias	Información léxica a aprender	Estrategia
MEM	GF, SEM	Aprender frases idiomáticas.
	GF, SEM	Hacer movimientos físicos mientras se aprende una palabra.
COG	GF, SEM	Poner letreros en la L2 sobre objetos físicos.
	GF	Escuchar grabaciones con las piezas léxicas meta.
	GF, SEM, G	Elaborar un cuaderno de vocabulario.
	GF, SEM	Analizar afijos y raíces.
	GF,SEM	Analizar palabras compuestas.
	GF,SEM	Analizar colocaciones.
	GF,SEM	Identificar y transferir cognados de L1.
	GF,SEM,G	Agrupar palabras para estudiarlas.
	GF,SEM	Analizar palabras compuestas.

Tabla 1. Propuesta de clasificación de algunas estrategias léxicas de L2. Las iniciales son: MEC (metacognitivas), MEM (memoria), COG (cognitivas). Relativas a la pieza léxica: GF (información grafo-fonológica), SEM (información semántica),G (información gramatical).

El aprendizaje y práctica de estas estrategias parte del uso del diccionario monolingüe como fuente confiable de información léxica de L2. Cabe destacar la necesidad de referenciar adecuadamente todas las obras consultadas. Los detalles de la instrucción son abordados en el apartado siguiente.

Enseñanza de estrategias léxicas de L2

La utilidad del conocimiento de estrategias léxicas para la adquisición de vocabulario de una L2, indispensable para el desarrollo de la competencia comunicativa, apunta a que la enseñanza de dichas estrategias deben constituir un elemento medular en la clase de L2.

Como se estableció en párrafos anteriores, las estrategias de aprendizaje de léxico de L2 son procesos cognitivos relacionados con la manipulación y adquisición de vocabulario. Para los fines del presente estudio, se destacan las siguientes características:

- pueden ser adquiridas mediante la instrucción formal, es decir, enseñanza y aprendizaje explícito;
- de manera inicial, su aplicación es completamente consciente,
- su aplicación demanda la intención del sujeto;
- tienen como objetivo facilitar el aprendizaje, y
- como procesos cognitivos complejos pueden ser compilados y afinados³ hasta convertirse en conocimiento procedimental (O'Malley y Chamot, 1993).

Oxford identifica algunas características adicionales (1990: 9):

- promueven que el aprendiz sea más autodirigido en su aprendizaje;
- están orientadas hacia la solución de problemas;
- apoyan el aprendizaje tanto directa como indirectamente, y
- con la práctica, el estudiante cobra seguridad y agilidad en la aplicación.

3 Según Anderson *et al.* (2004a), la práctica de una estrategia aplicada a la solución de problemas de aprendizaje provoca la acción de dos subprocesos relacionados con el aprendizaje y la eventual automatización de los hechos que conforman a la estrategia, estos son: el subproceso de compilación y el de afinación. En la compilación se activa el mecanismo de composición por el que dos reglas de producción, que han sido usadas en secuencia repetidamente, llegan a colapsarse en una sola. En el subproceso de afinación, se inicia el mecanismo de generalización con el propósito de ampliar el rango de situaciones en la que se aplica una estrategia. Un mecanismo contrario, el de discriminación, permite identificar en qué contextos de aprendizaje una determinada estrategia es aplicable.

En términos generales, el aprendizaje de estrategias léxicas de L2 sigue el mismo proceso que Anderson señala para la adquisición de conocimientos de tipo procedimental. Dicho proceso está compuesto por tres etapas: a) cognitiva, b) asociativa, y c) autónoma (Anderson, 2000; Anderson y Lebière, 1998; Anderson *et al.* 2004).

- a) **Etapa cognitiva:** En esta etapa los aprendices deben conocer todos y cada uno de los pasos que la conforman, por ello la aplicación de la estrategia es lenta, pues demanda la recuperación de cada paso mediante el acceso consciente a la memoria. En un inicio, bajo dirección expresa, ya sea verbal o a partir de un ejemplo, el profesor enseña los pasos ordenados de la estrategia para lograr su representación gradual en el sistema cognitivo del aprendiz. Debe tomarse en cuenta que la secuencia completa no llega a construirse sino hasta después de varios ejemplos de práctica, subsecuentes a la observación de uno o más ejemplos aplicados a la solución de un problema de aprendizaje de léxico de L2.

Son problemas de aprendizaje de léxico de L2: no reconocer la forma escrita de una palabra, no asociar la forma escrita a su pronunciación, no relacionar de manera correcta la forma escrita a uno o más significados, no asociar la forma escrita a su información gramatical, no usar correctamente la pieza meta en una variedad de contextos apropiados.

Como se estableció anteriormente, la enseñanza de estrategias debe plantearse siempre en relación con la solución de un problema, ya que de este modo se construye sobre la base de su funcionalidad. De hecho, la inclusión de las condiciones pre y pos aplicación conforma un contexto que contribuye al aprendizaje de la secuencia correcta de los pasos.

En esta etapa, el principal detonador de los procesos para el aprendizaje de la estrategia es el *input* que debe coadyuvar a construir los pasos con el fin de lograr el aprendizaje completo de esta (Lee y Anderson, 1997: 419). La repetición

de la secuencia de pasos en múltiples ocasiones da lugar a la siguiente etapa.

- b)** Etapa asociativa. Según Anderson (2000: 282-283), en esta etapa el conocimiento procedimental sufre dos cambios importantes: 1) Los errores en la secuencia de pasos que conforman a la estrategia durante la etapa declarativa desaparecen gradualmente. 2) Se construyen y fortalecen las conexiones entre los elementos que forman a la estrategia. El aprendiz puede aplicarla completa, aunque en ocasiones deba recurrir a su conocimiento declarativo para recordar partes de ella. En general, la velocidad en la ejecución disminuye.

En la etapa asociativa, la práctica es el elemento principal para la consecución del aprendizaje. Taatgen *et al.* (2008) descubrieron que el uso continuo de listas de pasos conduce al aprendizaje de estrategias. A su vez, Anderson afirma que este se lleva a cabo cuando los aprendices ensayan repetidamente la secuencia de pasos (2000: 280–281).

La práctica de una habilidad específica, como lo es una estrategia de aprendizaje, produce un aumento gradual y sistemático en la calidad de la actuación. Este aumento se refiere a la reducción de tiempo y de atención en la actuación, así como al incremento en la flexibilidad y solidez (*'robustness'*) en la aplicación de la estrategia. Ambas características se relacionan directamente con la eficiencia en uso de la estrategia objeto de aprendizaje.

La práctica de una estrategia aplicada a la solución de problemas de aprendizaje provoca la acción de dos subprocesos relacionados con este y la eventual automatización de los hechos que forman a la estrategia: el de compilación y el de afinación (Anderson *et al.* 2004a).

- c)** Etapa autónoma. Esta etapa se caracteriza porque los procedimientos que conforman a la estrategia son cada vez más automáticos y rápidos, resultado de la práctica. Cuando esto sucede, es posible que el aprendiz llegue a aplicar

los mismos procesos a dos o más estrategias que con frecuencia ejecute en serie (O'Malley y Chamot, 1993: 243). El aprendiz pasa del uso explícito de la estrategia de aprendizaje a su aplicación directa. Es posible que en esta etapa el sujeto requiera cierto grado de reflexión antes de poder describir en forma verbal su conocimiento de la estrategia. Anderson (1983) identifica dos dimensiones relacionadas con esta etapa: la velocidad y la exactitud. Debido a los procesos descritos anteriormente, los procedimientos que conforman a la estrategia se ejecutan con mayor rapidez y en forma más adecuada a la situación o problema de aprendizaje (Anderson, 2000: 282). Por otro lado, Lee y Taatgen (2002) destacan el incremento en la flexibilidad al momento de seleccionar las estrategias a aplicar a diversos problemas cognitivos, en tanto que Taatgen *et al.* (2008) enfatizan el aumento de la solidez de la estrategia.

Las estrategias léxicas que propone el presente artículo deben enseñarse siguiendo un proceso como el descrito. Los elementos que conducen al buen éxito son: la relación clara y explícita de cada estrategia léxica con un problema específico de aprendizaje de vocabulario, el uso de ejemplos; la presentación 'modelo' de la utilización de la estrategia al inicio de cada aplicación durante la etapa declarativa; el uso de *input* adecuado; el empleo de listas de los pasos que componen a cada estrategia; la práctica intensiva y extensiva, y la retroalimentación.

La inversión de tiempo y uso de recursos cognitivos en el aprendizaje de estrategias léxicas se compensa ampliamente por los beneficios que dicho aprendizaje trae consigo. No solamente el aprendiz de L2 cuenta con herramientas cognitivas para un aprendizaje más veloz y eficiente del léxico, sino que el uso continuo de una variedad de estrategias léxicas lo habilita para la solución de problemas cognitivos semejantes en otras áreas de conocimiento.

Así pues, el desarrollo de la competencia estratégica es un elemento fundamental de la autonomía en el aprendizaje.

Secuencia de la presentación y uso de estrategias léxicas de L2

Como se estableció en párrafos anteriores, la representación de la información grafo-fonológica en el sistema de formas del lexicón mental del aprendiz promueve la activación de los procesos cognitivos que coadyuvan al aprendizaje de la pieza léxica de L2. De ahí que se propone que la secuencia de presentación y uso de estrategias léxicas inicie con aquellas que le permiten fijar su atención visual sobre la grafo-fonología de cada pieza (véase Tabla 1). En esta primera etapa del aprendizaje estratégico de léxico, el aprendiz puede referirse al diccionario monolingüe para obtener y/o verificar información acerca de la grafo-fonología de las piezas meta.

La secuencia de aprendizaje continúa con la atención al estudio del significado más recurrente, ya sea para el uso cotidiano de la L2 o para otros más específicos que el estudiante requiera. En este punto, con el diccionario monolingüe como fuente de consulta segura, aplicará las estrategias léxicas señaladas y recabará o enriquecerá la información semántica relacionada con las piezas que son objeto de aprendizaje.

En tercer lugar, el aprendiz deberá indagar en el diccionario la información gramatical, misma que podrá aprender mediante las estrategias léxicas correspondientes (véase Tabla 1). Una vez que recuerde la información morfológica, semántica y gramatical de una pieza léxica meta, tendrá la capacidad de iniciar el análisis de múltiples ejemplos de uso con el propósito de promover la producción.

El profesor podrá acompañar todo el proceso monitoreando la aplicación de las estrategias y el aprendizaje de léxico de L2 por medio del llenado personalizado del formato. A su vez, el aprendiz desarrollará el hábito de obtener información confiable y específica

(grafo-fonológica, semántica, gramatical y de uso) a partir del diccionario monolingüe. Tal hábito de consulta debe acompañarse de la puntual y correcta citación de las obras de donde se extrajo la información.

Conclusiones

La propuesta aquí presentada plantea el aprendizaje estratégico de léxico de una L2 como medio para coadyuvar a la promoción de la autonomía en el aprendizaje.

El estudio asume que las estrategias léxicas son procesos cognitivos ligados a una meta. Esta caracterización orienta su inserción en contextos educativos. Por sí misma, una estrategia léxica es conocimiento de tipo procedimental que ha de ser aprendido mediante ciertos pasos que implican tres etapas: declarativa, asociativa y autónoma.

A su vez, el léxico es información de tipo declarativa, ya que la práctica creativa desarrollada entre periodos de tiempo, separados por lapsos de descanso, da lugar al “efecto espacio”. Cuando el estudiante retoma las piezas léxicas meta y las reusa en distintos contextos, la representación conceptual en el sistema de lemmas se fortalece. Gradualmente, el aprendiz llega a la procedimentalización del conocimiento adquirido y logra la fluidez en la producción.

Así pues, el aprendizaje estratégico de léxico es el resultado de la aplicación de un conjunto de procesos cognitivos, ordenados en secuencias idóneas para la adquisición de una lista de vocabulario. Esto implica que el profesor debe definir un corpus léxico meta, asimismo, analizar qué estrategias cognitivas son las que mejor conducen a su aprendizaje, y determinar la secuencia en la que han de ser aplicadas.

Es importante delimitar el léxico meta de L2 a fin de promover la atención y la práctica del aprendiz sobre piezas específicas. En contextos de educación formal, el aprendizaje estratégico de léxico,

basado en listas de vocabulario, facilita el diseño de los instrumentos de evaluación y su definición de criterios.

En cuanto a la secuencia de aplicación de las estrategias léxicas, se aconseja iniciar con aquellas que promueven la adquisición de la información grafo-fonológica de cada pieza, es decir, las que enfocan la atención del estudiante sobre el *input* visual o el auditivo. El propósito es activar procesos mentales de análisis, de reconstrucción, de discriminación y de ordenación de las formas escritas o de la pronunciación.

La atención visual y la auditiva son mecanismos esenciales para la adquisición de información por medio de los canales perceptuales correspondientes. La percepción es el primer paso en el procesamiento de información, pero es la atención la que promueve un nivel de procesamiento de mayor 'calidad' (Nation, 2001: 42).

Lo anterior significa que, la atención del aprendiz sobre la solución de un problema de tipo cognitivo por medio de la aplicación de estrategias léxicas puede generar representaciones conceptuales que rebasan las limitaciones temporales de lo perceptual. En otras palabras, la atención, aunada a la aplicación de estrategias, promueve que el léxico meta ingrese al lexicón mental, mismo que Levelt (1989) ubica en la memoria de largo plazo.

Al inicio del proceso de aprendizaje de léxico se sugiere el uso del diccionario monolingüe como herramienta a través de la cual los estudiantes obtendrán la información grafo-fonológica de las piezas léxicas meta. A partir del diccionario, impreso o digital, los estudiantes podrán completar ejercicios donde las formas escritas están incompletas, resolver anagramas, identificar errores en la escritura y en la pronunciación.

La ausencia de conocimiento de los significados de las palabras objeto de aprendizaje permite que la atención se concentre en la forma grafo-fonológica, al tiempo que crea un espacio de tipo conceptual en el sistema de representaciones. Esto es, la mente se mantiene alerta para asignar un sentido a la cadena de letras y sonidos que aparecen una y otra vez en los eventos de práctica.

Una vez que los estudiantes han adquirido las formas escritas y fonológicas de las piezas meta, el aprendizaje de sus significados e información gramatical puede dar inicio. Para ello, las estrategias léxicas más adecuadas son los procesos mentales de asociación, tales como: clasificar, jerarquizar, discriminar, agrupar, y ordenar. El propósito es vincular cada forma grafo-fonológica al lemma correspondiente.

En esta etapa del proceso de aprendizaje de léxico de L2, el uso eficiente del diccionario monolingüe proveerá a los estudiantes de la información semántica y gramatical de las piezas meta, así como de ejemplos de utilización en los contextos más frecuentemente asociados. En este punto, se sugiere que el profesor seleccione de uno a tres diccionarios para el curso y enseñe a los estudiantes a identificar la información más pertinente en cada pieza meta.

Una actividad esencial para la conceptualización de la información de las piezas léxicas objeto de aprendizaje, consiste en la elaboración de tablas de cuatro columnas en donde los estudiantes escriban de forma correcta las piezas, su pronunciación, definición, roles gramaticales y significado en la L1. Al hacerlo, los aprendices tendrán que incluir las referencias completas de los diccionarios consultados y seguir los lineamientos del sistema de citación seleccionado.

Cuando el aprendiz ha adquirido las piezas que conforman dos o más listas, el proceso puede proseguir con la construcción de redes léxicas, además la creación de múltiples ejemplos de uso en contextos variados y la redacción de textos escritos y auditivos, que incluyan el mayor número de piezas meta.

Esta propuesta planteó el uso del diccionario monolingüe como estrategia de enseñanza que da lugar a la aplicación de diversos procesos mentales para la adquisición de información léxica de una L2. El desarrollo de las habilidades para la búsqueda eficiente de información en diccionarios monolingües y la experiencia en la aplicación de las estrategias cognitivas más adecuadas para la solución de problemas de tipo cognitivo, son algunos rasgos distin-

tivos del aprendiz que está en vías de lograr su autonomía en el aprendizaje.

Referencias

- Alvar, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Anderson, J. R. (2000). *Cognitive psychology and its implications*. Estados Unidos: Worth Publishers.
- Anderson, J. R. y Lebière, C. (1998). *The atomic components of thought*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Anderson, J. R., Bothell, D., Byrne, M. D., Douglass, S., Lebiere, C. y Qin, Y. (2004). An integrated theory of the mind. *Psychological Review*, 111 (4): 1036–1060.
- Beaton AA., Gruneberg MM., Hyde, C., Shufflebottom A. y Sykes RN. (2005). Facilitation of receptive and productive foreign vocabulary learning using the keyword method: the role of image quality. *Memory*. 13(5): 458-71.
- Bierwisch, M. y Schreuder, R. (1992). From concepts to lexical items. *Cognition* 41: 23–60.
- Ellis, N. y Schmidt, R. (1997). Morphology and longer-distance dependencies: Laboratory research illuminating the A in SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 19: 145-171.
- Hatch, E. y Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hernández Pérez, Y. A. H. (2010). Construcción de un modelo de procesamiento para el aprendizaje de léxico de una L2 y de estrategias de vocabulario (Tesis doctoral). México: UNAM.
- Hulstijn, J. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. En: J. Coady y T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy*, 203-224. EE.UU: Cambridge University Press.

- Laufer, B. y Hill, M. (2000). What lexical information do L2 learners select in a call dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning & Technology*, 3(2): 58-76
- Lee, F. y Anderson, J. R. (1997). Learning to Act: Acquisition and optimization of procedural skill. En: *Proceedings of the 19th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 418-423. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lee, L. y Taatgen, N. (2002). Multitasking as skill acquisition. En: *Proceedings of the twenty-fourth annual conference of the cognitive science society*, 572-577. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Levelt, W. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Reino Unido: CUP.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. EE. UU: Heinle & Heinle.
- Nation, I.S.P. (1990b). *Best practice in vocabulary teaching and learning*. Disponible en <http://www.acer.edu.au>
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1993). *Learning strategies in second language acquisition*. EE. UU.: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. EE. UU.: Heinle & Heinle.
- Paribakht, S. y Wesche, M. (1996). Enhancing vocabulary acquisition through Reading: A hierarchy of text-related exercise types. *Canadian Modern Language Review* (52): 155-178.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En: N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, 199-227. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Stoffer, I. (1995). *University Foreign Language Students' Choice of Vocabulary Learning Strategies as Related to Individual Difference Variables* (Tesis doctoral). University of Alabama.
- Taatgen, N. A. (1999). *Learning without limits: from problem solving toward a unified theory of learning* (Tesis doctoral). Disponible en <http://act-r.psy.cmu.edu/publications/pubinfo.php?id=345>

- Taatgen, N. A., Huss, D., Dickinson, D. y Anderson, J. R. (2008). The acquisition of robust and flexible cognitive skills. *Journal of experimental psychology* 137(3): 548-565.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 315-327. Nueva York: Macmillan.
- Yang, W. (2011). Rote memorization of vocabulary and vocabulary development. *English Language Teaching*. 4(4): 61-64.
- Yongqi, G. (2011). *Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies*. Consultado el 4 de mayo, disponible en <http://tesl-ej.org/ej26/a4.html>