

# 50 PREGUNTAS

## para enseñar vocabulario

---

Introducción a la lingüística aplicada  
para la enseñanza del español

ARCHIVO DE MUESTRA PROMOCIONAL DE  
Editorial **Edinumen**

Matías Hidalgo Gallardo  
Mercedes Pérez Serrano



# INTRODUCCIÓN

Enseñar vocabulario en una lengua adicional parece, a primera vista, una de las tareas más evidentes del aula. Las palabras están ahí: se presentan, se practican, se repiten... y, en teoría, se aprenden. Sin embargo, cualquier docente sabe que la realidad es bastante más compleja. Hay palabras que se olvidan con facilidad, otras que se entienden, pero no se usan, algunas que se usan incorrectamente durante años y otras que, sin saber muy bien por qué, se incorporan de forma casi natural al repertorio del alumnado. Esta aparente contradicción no es casual, tiene que ver con algo fundamental: el vocabulario no es una lista de palabras, sino un sistema complejo de relaciones, significados, usos, asociaciones, experiencias y formas de ver el mundo. Y enseñar léxico no consiste únicamente en “dar palabras”, sino en ayudar a construir ese sistema. Este libro nace precisamente de esa inquietud. No pretende ofrecer recetas cerradas ni soluciones universales, porque no las hay, sino plantear preguntas clave que nos ayuden a pensar mejor qué significa enseñar y aprender vocabulario en una lengua adicional. De ahí su estructura: cincuenta preguntas que recorren distintos aspectos del léxico, desde su naturaleza hasta su evaluación, pasando por los procesos de aprendizaje y las decisiones didácticas que tomamos en el aula.

Durante mucho tiempo, la enseñanza del vocabulario ha estado centrada en la palabra aislada: listas bilingües, glosarios, ejercicios de correspondencia... Todo ello sigue teniendo un lugar, pero resulta claramente insuficiente. Hoy sabemos que gran parte de la lengua está formada por combinaciones de palabras que funcionan como bloques, que no se generan desde cero cada vez que hablamos, sino que se recuperan como unidades completas. Expresiones como *tener en cuenta*, *echar de menos* o *dar igual* no son simplemente la suma de sus partes, son piezas del sistema que permiten hablar con fluidez, comprender con rapidez y sonar “natural”. Ignorar esta dimensión es, en cierto modo, enseñar una lengua incompleta. Pero incluso ir más allá de la palabra o de la expresión no basta, por

que conocer una unidad léxica implica mucho más que saber qué significa. Supone saber cómo suena, cómo se escribe, con qué palabras se combina, en qué contextos se usa, qué matices transmite, qué registros activa o incluso qué asociaciones evoca. Dicho de otro modo: el conocimiento léxico es multidimensional y gradual, no binario.

Otro de los supuestos que conviene revisar es la idea de que aprender vocabulario consiste, fundamentalmente, en memorizar. La memoria es importante, sin duda, pero no funciona de manera aislada ni mecánica. Las palabras se aprenden mejor cuando están conectadas, cuando tienen sentido, cuando aparecen en contextos ricos y cuando se recuperan en diferentes momentos y situaciones. Además, el aprendizaje del léxico no siempre es consciente. A veces ocurre de forma incidental, a través de la exposición al *input*; otras veces requiere atención explícita. Plantear esta dicotomía como una oposición es, probablemente, un error. La evidencia apunta a que la combinación de ambos tipos de aprendizaje es lo más eficaz, aunque no siempre sepamos cómo equilibrarlos en la práctica.

Cada vez que entramos en el aula, tomamos decisiones sobre el vocabulario, aunque no siempre seamos plenamente conscientes de ello. Decidimos qué palabras presentar, cuáles ignorar, cómo explicarlas, cuánto tiempo dedicarles, qué actividades proponer, cuándo volver a ellas o sobre cuáles dar *feedback*. Por otra parte, no todas las palabras son igual de fáciles ni igual de útiles. Algunas presentan dificultades formales, otras semánticas, otras culturales. Algunas son frecuentes, otras muy específicas. Y aquí aparece una de las decisiones más complejas del docente: qué vocabulario seleccionar y con qué criterios. Este trabajo pretende promover la reflexión para tomar esas decisiones de manera informada. No para imponer un modelo único, sino para ofrecer herramientas que permitan fundamentarlas mejor. Porque enseñar vocabulario no es solo una cuestión de intuición o experiencia; también es una cuestión de conocimiento sobre cómo funciona la lengua y sobre cómo se aprende.

En este sentido, la lingüística teórica y aplicada, la psicolingüística, la sociolingüística o el análisis del discurso aportan claves valiosas. Conceptos como el lexicon mental, la frecuencia, la carga cognitiva o la metáfora conceptual no son meras abstracciones teóricas, tienen implicaciones directas en lo que ocurre en el aula. Ahora bien, conviene ser prudentes. La investigación ofrece orientaciones, pero no sustituye al juicio pedagógico. Traducir los hallazgos teóricos en prácticas didácticas eficaces no es automático ni lineal. Requiere interpretación, adaptación y, en muchos casos, ensayo y error. De hecho, uno de los riesgos en la formación docente es la desconexión entre teoría y práctica. O bien se presentan marcos teóricos difíciles de trasladar al aula, o bien se ofrecen actividades sin una base clara que las sustente. Este libro intenta situarse en un punto intermedio. Parte de preguntas que surgen de la práctica docente: *¿cuántas veces hay que encontrar una palabra para aprenderla?*, *¿cómo evitar el olvido?*, *¿qué papel tiene la pronunciación?*, y las aborda desde el conocimiento y la evidencia empírica disponible, pero siempre con una mirada aplicada al aula. No se trata de simplificar la complejidad, sino de hacerla manejable, de ofrecer ideas que puedan ponerse a prueba, adaptarse, cuestionarse y, si es necesario, descartarse.

El léxico de una lengua no es un sistema cerrado, cambia constantemente: aparecen nuevas palabras, cambian los usos, se transforman las asociaciones. Del mismo modo, la forma en que entendemos su enseñanza también está en evolución. En los últimos años, por ejemplo, se ha puesto un mayor énfasis en la dimensión fraseológica, en el papel de la metáfora o en la importancia de la frecuencia y el uso real. También han surgido nuevas posibilidades a través de la tecnología, los corpus lingüísticos o la inteligencia artificial, que abren caminos interesantes, pero también plantean nuevas preguntas. Esta obra no pretende cerrar el debate, sino contribuir a que siga vivo e invitar a cuestionar prácticas asentadas, a explorar nuevas vías y, sobre todo, a reflexionar sobre lo que hacemos cuando enseñamos una lengua adicional.

Las cincuenta preguntas que estructuran este material no tienen respuestas únicas ni definitivas. Algunas cuestiones siguen abiertas en la investigación; otras dependen del contexto, del alumnado o de los objetivos de enseñanza. Por eso, más que ofrecer certezas, este libro quiere ser una invitación a mirar el vocabulario con más profundidad, a revisar nuestras propias creencias y a tomar decisiones más conscientes en el aula. Porque enseñar vocabulario no es solo enseñar palabras; es, en el fondo, enseñar a construir significado.

ARCHIVO DE MUESTRA PROMOCIONAL DE  
Editorial Edinumen

## BLOQUE I. QUÉ ES EL LÉXICO

1. ¿Qué es el léxico? .....	8
2. ¿Qué es la competencia léxico-semántica? .....	11
3. ¿Qué es la conciencia morfológica? .....	15
4. ¿Por qué importan las metáforas? .....	17
5. ¿Qué relación hay entre la pronunciación y el léxico? .....	20
6. ¿Qué es el lexicón mental? .....	23
7. ¿Qué implica conocer una palabra? .....	26
8. ¿Qué importancia tiene aprender vocabulario? .....	29
9. ¿Cuántas palabras debe conocer un aprendiente? .....	31
10. ¿Qué palabras debe conocer un aprendiente? .....	35
11. ¿Qué variedad de lengua enseñar? .....	38
12. ¿Cómo se crean palabras nuevas en una lengua? .....	41
13. ¿Cómo se relacionan las palabras entre sí? .....	44
14. ¿Qué es lo idiomático? .....	46
15. ¿Qué es el léxico de especialidad? .....	48
16. ¿Qué tipos de diccionarios existen? .....	51

## BLOQUE II. CÓMO SE APRENDE

17. ¿Qué son el <i>input</i> y el <i>intake</i> ? .....	56
18. ¿Qué son el <i>uptake</i> y el <i>output</i> ? .....	58
19. ¿Qué es el <i>feedback</i> ? .....	60
20. ¿Cuál es el proceso de aprendizaje del vocabulario? .....	62
21. ¿Se puede adquirir léxico de forma inconsciente? .....	65
22. ¿Cuántas veces hay que encontrarse con una palabra para aprenderla? .....	67
23. ¿Qué palabras son más difíciles y cuáles son más fáciles? .....	69
24. ¿Qué hace que una unidad pluriverbal sea más difícil que otra? .....	72
25. ¿Qué papel desempeñan la memoria y otros factores cognitivos en el aprendizaje del léxico? .....	74
26. ¿Cómo influye la motivación en el aprendizaje del léxico? .....	77
27. ¿Cómo influye el contexto en el aprendizaje del léxico? .....	79
28. ¿Con qué estrategias contamos para aprender léxico? .....	83

## BLOQUE III. CÓMO SE ENSEÑA

29. ¿Por qué es necesario combinar el aprendizaje incidental y el intencional? .....	88
30. ¿Cómo se ha enseñado el léxico en los distintos métodos de enseñanza? .....	91
31. ¿Qué son los enfoques léxicos? .....	94

32. ¿Cómo seleccionar el vocabulario? .....	96
33. ¿Qué lugar ocupa el léxico en la secuencia didáctica? .....	99
34. ¿Cómo presentar el vocabulario nuevo? .....	101
35. ¿Cómo llamar la atención sobre las palabras que aparecen en el <i>input</i> ? .....	104
36. ¿Cómo integrar el léxico en las distintas destrezas? .....	108
37. ¿Cómo evitar el olvido de las palabras? .....	111
38. ¿Qué tipos de actividades hay para enseñar y aprender las palabras? .....	114
39. ¿Qué tienen de particular las actividades para enseñar unidades pluriverbales? .....	119
40. ¿Cómo puede ayudar la tecnología en la enseñanza del vocabulario? .....	122
41. ¿Cómo usar la IA en la enseñanza del léxico? .....	126
42. ¿Cómo se pueden usar los corpus? .....	128

#### **BLOQUE IV. CÓMO SE EVALÚA**

43. ¿Cómo realizar un análisis de necesidades léxicas? .....	140
44. ¿Qué errores de vocabulario cometen los aprendientes? .....	142
45. ¿Cómo corregir los errores? .....	145
46. ¿Cómo dar <i>feedback</i> ? .....	148
47. ¿Cómo medir el conocimiento de las palabras con test específicos? .....	152
48. ¿Cómo evaluar el léxico de una producción libre, escrita u oral? .....	157
49. ¿Hay actividades más eficaces que otras? .....	159
50. ¿Cómo evaluar el tratamiento del léxico en el material didáctico? .....	163

<b>Glosario</b> .....	167
-----------------------	-----

<b>Referencias bibliográficas</b> .....	175
---	-----

Rompiendo el hielo: ¿Qué trucos tienes cuando intentas aprender o recordar palabras en una LA?



**E**l desarrollo de la competencia estratégica es un aspecto clave en el aprendizaje de una lengua extranjera. De hecho, el MCER y el MCER VC (Consejo de Europa, 2002, 2020) incluyen la competencia estratégica dentro de las competencias generales. Y es que el uso de estrategias hace que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más entretenido, más individualizado y más transferible a nuevas situaciones. En otras palabras, las estrategias son acciones que ayudan al aprendiente en la adquisición, almacenaje, recuperación y uso de la información (Oxford, 2013).

La clasificación más aceptada y generalizada de las estrategias de aprendizaje es la que las divide en *metacognitivas*, *cognitivas* y *socioafectivas* (O'Malley y Chamot, 1990). Como refieren Nogueroles y Blanco (2017), las estrategias metacognitivas son destrezas ejecutivas de orden superior que implican la planificación, verificación y evaluación del éxito en la tarea de aprendizaje.

Por otro lado, las cognitivas actúan directamente sobre la información que se recibe y se emite, manipulándola para mejorar el aprendizaje. Por último, las habilidades socioafectivas engloban tanto estrategias que implican la interacción con otras personas como aquellas que implican el control de las propias emociones.

En el caso de las estrategias aplicadas al aprendizaje del léxico, podrían definirse como aquellas acciones destinadas a hacer más eficaz el aprendizaje o retención del vocabulario, así como a tomar el control sobre su propio desarrollo léxico. Además, dado que buena parte del aprendizaje del léxico recae en condiciones de aprendizaje incidental (👁️ 21), es tarea del profesor de ELE asegurarse de que se aprenda de forma autónoma y con éxito también fuera del aula. Como indican Webb y Nation (2017), si dedicamos tiempo en el aula al desarrollo de las estrategias de aprendizaje de léxico, será mucho más probable que los estudiantes aprendan

vocabulario de forma independiente y exitosa fuera del aula.

La clasificación de las estrategias de aprendizaje de vocabulario que referimos en las siguientes líneas (*planificación, descubrimiento, consolidación y enriquecimiento*) difiere de la presentada anteriormente (*metacognitivas, cognitivas y socioafectivas*), pero no entra en contradicción con ella, pues esta opera de forma transversal en aquella. De esta manera, por ejemplo, dentro de las estrategias de descubrimiento, podemos encontrar tanto estrategias cognitivas (fijarnos en la estructura morfológica de la palabra para inferir un significado) como socioafectivas (preguntar a un compañero el significado de una unidad léxica).

La primera clase de estrategias es de corte metacognitivo, pues tiene que ver con la planificación por parte del propio estudiante, planificación centrada en decidir, en primer lugar, qué palabras u otras unidades léxicas se quieren aprender de acuerdo con sus necesidades comunicativas e intereses. En este sentido, es adecuado animar a los aprendientes a que vayan construyendo un glosario de su vocabulario personal o pedir al final de una secuencia, unidad o sesión de clase que anoten el léxico con el que se quieren quedar. A este respecto, tomamos prestadas las palabras de Neus Sans (en Ruiz, 2020), quien habla de dejar un espacio para un “léxico a la carta” o personal, además de ese cuya enseñanza se planifica con carácter más general. Otro aspecto de la planificación sería el de la elección de los aspectos del conocimiento de las palabras en los que uno se quiere centrar, por ejemplo, la ortografía o la pronunciación, el registro, la estructura argumental, etc. Por último, el aprendiente también puede planificar y decidir qué tipo de estrategias va a emplear para el desarrollo de su competencia léxico-semántica (cuándo o con qué fin utilizar un diccionario bilingüe o un corpus, cuándo y cómo emplear tarjetas para retener el léxico, etc.) y la atención repetida y espaciada que le va a dar a las palabras meta (Nation, 2022).

La segunda clase de estrategias, que Schmitt en su propia taxonomía llama *estrategias de descubrimiento*, entra en juego en el curso de actividades comunicativas de la lengua de comprensión (lectura de un artículo, escucha de un podcast, etc.) e interacción (una conversación,

un intercambio en un chat, etc.). El usuario de la lengua se encuentra en el curso de estas actividades con palabras desconocidas o a medio conocer o con lagunas en su conocimiento léxico. Para averiguar el significado o la palabra que necesita, se ponen en marcha estas estrategias de descubrimiento. Un aprendiente estratégico elige de dónde puede extraer información más valiosa para comprender o producir esas unidades léxicas. En el terreno de las actividades de comprensión, esta información la podemos encontrar, en primer lugar, en la propia estructura interna de las palabras. La derivación es el proceso de creación léxica más productivo del español (👁 12). Reconocer la estructura interna de las palabras puede ayudar a inferir significados de forma exitosa (se puede inferir el significado de la palabra *futbolista* a partir de mi conocimiento de la palabra *fútbol*), así como establecer conexiones entre palabras que comparten la misma raíz (*zapato, zapatería, zapatero*) y a su vez con otras familias de palabras que guardan la misma relación formal y semántica (*fruta, frutería, fruterero*) (👁 3). En otros casos, el contexto es el que me dará información gramatical y semántica de las palabras y me ayudará a inferir significados de palabras desconocidas. Un entrenamiento estratégico hará hincapié en la necesidad de apoyarse en una variedad de pistas que nos proporciona el contexto. Por otro lado, el conocimiento de la L1 o de otras lenguas me asistirá en la asignación de significado y el de los cognados. En última instancia, es frecuente acudir a recursos externos para encontrar información sobre las palabras, tales como diccionarios, glosarios, corpus, el profesor o un compañero/a. Preguntar al profesor o compañero caería ya en el terreno de las llamadas *estrategias sociales*, dado que implican la interacción con otros. Dentro de las estrategias de descubrimiento, se ha concedido especial importancia a la de la inferencia del significado a través de pistas proporcionadas en el contexto por casar bien con los principios de los primeros enfoques comunicativos.

La tercera clase de estrategias que establece Nation (2022) hace referencia a todos aquellos procesos que nos permiten recordar las unidades léxicas y que estén disponibles para su uso. Son las que Schmitt (1997) llama *estrategias de consolidación*. De manera más concreta, estas estrategias están relacionadas con las condiciones de aprendizaje del léxico: 1. la captación, 2. la re-

cuperación y 3. la elaboración. En consonancia con la hipótesis de la profundidad de procesamiento (👁️ 36 y 49), las estrategias de elaboración serían las más efectivas de cara al aprendizaje del léxico. La captación tiene que ver con la anotación o el registro de las unidades léxicas en un cuaderno, una lista o tarjetas, ya sea en formato analógico o digital. Constituiría un primer paso hacia un procesamiento más profundo de las unidades léxicas, que sucederá en la recuperación y en la elaboración. Las estrategias de recuperación implican recuperar una información de la misma forma en la que fue almacenada (oral o escrita). Esta recuperación puede darse en actividades receptivas, de la forma llegamos al significado, o productivas, del significado llegamos a la forma. Como ejemplo más efectivo de estrategias de consolidación están las de elaboración: todas aquellas acciones que suponen una implicación cognitiva con algún aspecto de la unidad léxica (emplear todo tipo de reglas mnemotécnicas, hacer mapas semánticos, analizar los morfemas, ver ejemplos de uso, etc.). Como decimos, dentro de las estrategias de consolidación, destacan las estrategias de memoria, más conocidas como reglas o trucos mnemotécnicos, que, según Schmitt (1997), implican relacionar la palabra que se quiere retener con algún conocimiento aprendido previamente, utilizando alguna imagen o alguna forma de agrupación. Aquí entrarían actividades como la clasificación de las palabras en grupos o su ordenación en mapas mentales, la asociación de las palabras con imágenes (más generales o más personales), la asociación con otras palabras que se conocen

(en relación de hiponimia, sinonimia, etc.). En la red, los aprendientes pueden encontrar numerosos recursos que les ayuden a registrar y consolidar el léxico, como por ejemplo Quizzlet, para la elaboración de *flashcards*; Mindmeister o Bubbl, para la creación de mapas mentales, etc. (Véase Torres Ríos y Aristu Ollero, 2021, para una relación de recursos digitales más detallada) (👁️ 40).

#### Pregunta:

¿Dedicas tiempo en clase a entrenar a tus alumnos para que aprendan léxico fuera del aula?

Por último, Nation (2022) añade las *estrategias de enriquecimiento*, aquellas que los aprendientes ponen en juego para exponerse a grandes cantidades de *input* a través de la lectura, la escucha y el visionado extensivos. Asimismo, deben generar y aprovechar oportunidades para interactuar en la lengua meta, poniendo atención en el empleo de las formas que han aprendido o a las que han estado expuestos. Es importante señalar que los aprendientes han de ser conscientes (no está de más que el profesor se lo haga saber) de que el vocabulario de una lengua es un conjunto abierto y de que no se pueden aprender todas las unidades léxicas de una lengua de forma deliberada en el aula. De ahí que la motivación para aprender vocabulario de forma incidental a través de la exposición al *input* o la producción de *output* fuera del aula sea crucial en el desarrollo léxico.

#### \* Ideas clave:

Dado que el desarrollo léxico en lengua extranjera no ocurre únicamente dentro de clase, sino que también se da fuera del aula de forma más o menos incidental, es importante entrenar a los aprendientes de forma explícita para que lo hagan de forma autónoma y eficiente. Las estrategias de aprendizaje de léxico pueden ser cognitivas, metacognitivas o socioafectivas y se dan en los distintos momentos de la adquisición léxica, para planificar su aprendizaje, para descubrir unidades léxicas nuevas, para consolidar aquellas con las que ya se ha establecido un primer contacto y para lograr un enriquecimiento del conocimiento léxico.

Rompiendo el hielo: ¿El vocabulario: antes o después de leer un texto?



Aquí defendemos la idea del vocabulario como núcleo (👁 8) del aprendizaje de una lengua. Es por ello que su estudio supondrá el pilar en el que se sustente el desarrollo de otros componentes y destrezas o actividades de la lengua. No en vano, el léxico es clave para la comprensión: cuantas más palabras conozcamos, más fácil será la comprensión (👁 9). Por lo tanto, a la hora de trabajar las distintas destrezas, debemos garantizar una integración del vocabulario y su crecimiento constante (extensión y amplitud léxicas), lo que redundará en un aprendizaje simbiótico, es decir, el desarrollo del vocabulario beneficiará el desarrollo de la destreza y viceversa.

Empezamos con la lectura (también comprensión lectora o comprensión de textos escritos), pues la consideramos una de las principales fuentes de vocabulario. Pese a ello, la lectura extensiva (por ejemplo, leer por placer), es decir, un recurso de aprendizaje incidental (👁 21) en el que el objetivo es la comprensión y no el aprendizaje léxico, tiene ciertos riesgos: las pa-

labras necesitan numerosas ocurrencias; algunas pueden pasar inadvertidas; se pueden producir inferencias erróneas (inferencia por contexto); y se requiere bastante tiempo fuera del aula, lo que supone la implicación y voluntad del alumnado. Ante ello, existen aproximaciones algo más directas para desarrollar la lectura y el vocabulario. Podemos valernos de prácticas como las lecturas graduadas, es decir, textos que han sido creados *ex profeso* para un nivel determinado adaptando el contenido léxico. También podemos acudir a la lectura enfocada (*narrow reading*), es decir, leer textos sobre el mismo tema, del mismo autor o de la misma serie. De este modo, se propicia un alto número de encuentros con las mismas unidades léxicas (y con las estructuras sintácticas en las que se producen), acompañado del plus de una temática o estilo que cada vez se hace más familiar. Una alternativa a esto es la lectura fragmentada, que consiste en proporcionar un texto en fragmentos o proporcionar textos breves sobre el mismo tema. Esto favorece un procesamiento más ágil de los textos y volvemos

a contar con un alto número de repeticiones de las palabras.

Otra opción es decantarnos por una instrucción directa o intencional del vocabulario. Podríamos enseñar previamente el vocabulario que después aparecerá en el texto (instrucción prelectura o *pre-reading instruction*), algo que parece conducir tanto a un mayor aprendizaje léxico como a una mayor ventaja de su procesamiento (Pellicer-Sánchez, 2021; Nation, 2022), seguramente debido al menor esfuerzo cognitivo que implica leer el texto. En relación con esto último, antes de leer, podemos pedir al alumnado que, como actividad de prelectura, trate de anticipar las palabras que podrán aparecer. De este modo, realizamos una anticipación de contenidos que conducirá a una lectura no solo de comprensión, sino de verificación o comprobación de hipótesis. También podemos trabajar con actividades de emparejamiento del léxico (definiciones, explicaciones, traducciones) y con el análisis de combinaciones léxicas, para ver si les son familiares o no, si las reconocen, si las pueden unir. En la fase de lectura pura, debemos centrarnos en la comprensión del texto, por lo que no debemos mezclar actividades de comprensión con otras de elaboración formal o semántica en las que la atención se disperse en reflexionar sobre la forma o el significado de elementos concretos. Sí podemos animar al uso del diccionario (👁️ 16) o de asistentes a la lectura (👁️ 40). Sin embargo, como actividad de poslectura sí que podemos dirigir la atención a este trabajo formal específico. De este modo, podemos darles el texto mapeado (👁️ 35) o pedir que sea el alumnado quien localice palabras en el texto a través de definiciones, ejemplos, preguntas, imágenes, gestos u otro tipo de explicación o

representación. Otra propuesta es esquematizar el contenido del texto mediante sus palabras clave. Esto permite crear un mapa conceptual que propicia la creación de redes léxico-semánticas.

La lectura también sirve de punto de partida para el trabajo de la escritura (expresión escrita, producción escrita, producción de textos escritos). Los textos de lectura sirven como modelos y andamiaje para la posterior producción escrita. Es cierto que hay que analizar y desgranar el contenido lexicogramatical o fraseológico de estos, a través de, por ejemplo, su división en partes y de la localización de estructuras prototípicas útiles para las funciones que queramos expresar en el texto escrito. También pueden elaborarse textos a partir de la reconstrucción de esquemas previamente planificados con diversas ideas y estructuras lexicogramaticales. Aquí cobra especial interés trabajar aquellas unidades, expresiones u oraciones con una amplia cobertura, es decir, que puedan aplicarse a cualquier tipo de texto.

Otra forma de desarrollar una buena capacidad de escritura es enseñar explícitamente, mediante andamiaje, a construir oraciones, pese a que es indudable que la construcción de textos engloba otros aspectos pertenecientes a la competencia discursiva. Para un trabajo específico del vocabulario y sus combinaciones, podemos usar generadores sintácticos (*sentence builders*) o tablas de sustitución, es decir, modelos de oraciones formados mediante la combinación e integración de estructuras léxicas y gramaticales que son combinables e intercambiables entre sí (y que pueden ir acompañados de una traducción). Aquí tenemos un ejemplo básico para hablar de las rutinas (tabla 13).

Todos los días Cada mañana Los lunes	me	levanto despierto lavo ducho visto voy	temprano a las 7 por la tarde	para	ir al cole. ir al trabajo. hacer la compra. hacer los deberes. hacer deporte. quedar con amigos.
--	----	---	-------------------------------------	------	---

**Tabla 13.** Ejemplo de generador sintáctico sobre los hábitos y las rutinas.

No podemos olvidar que para la escritura también existen otras herramientas de apoyo como los diccionarios, los corpus (👁️ 42) o los programas de asistencia a la escritura (👁️ 40).

Además, está demostrado que las tareas de escritura colaborativa fomentan el aprendizaje del vocabulario, pues este se negocia en parejas o grupos (Fernández Dobao, 2014).

**Pregunta:**  
¿Qué te parece trabajar los audios con la transcripción?

Con respecto al desarrollo de la audición y del visionado (comprensión auditiva/audiointeractiva o comprensión de textos orales/audiointeractivos), pese a las diferencias del canal, podemos utilizar técnicas similares a las vistas para la lectura, pero con la consiguiente adaptación en los tiempos y repeticiones. Podemos usar audios o vídeos graduados, así como el visionado o la audición enfocada y el visionado o la audición fragmentada para potenciar la comprensión de textos con similares características y gran repetición de las palabras. Por su parte, el vídeo como fuente de aprendizaje de vocabulario muestra ciertas ventajas relacionadas con el aprendizaje multimodal, ya que expone a los aprendientes a imágenes, a formas lingüísticas orales y, en el caso de que se utilicen subtítulos, también escritas. Debemos señalar, además, que el procesamiento del lenguaje oral es más complejo y esto hace que se requieran más encuentros con el léxico. Igualmente, sabemos que se procesa antes el contenido que las formas. Por ello, con distintos objetivos didácticos y cuando sea pertinente, es recomendable acompañar los audios con las transcripciones. Fomentamos así la mencionada multimodalidad, damos información sobre la segmentación de la cadena del habla, favorecemos la conexión entre la forma sonora y la forma gráfica, ejemplos estos últimos de la necesaria integración de la fonética con el resto de contenidos, reducimos la necesidad de ocurrencias (Boers, 2021). De hecho, se ha comprobado que trabajar exclusivamente con audios de más de 45 segundos, sin apoyo escrito, puede ser hasta contraproducente (Leahy y Sweller, 2011). Algunas formas de trabajar con la transcripción son:

- Proporcionar la transcripción de los primeros segundos o intervenciones. Así, el alumno se familiariza con el texto, anticipa información sobre los hablantes y sus rasgos de habla (ritmo, tono, estilo), y gana en seguridad.
- Trabajar la transcripción como un *rellenar huecos* con distintas opciones: com-

pletar de forma literal los huecos, reemplazar una serie de sinónimos dados o reformular frases con la información que se escucha.

- Insertar errores puntuales en la transcripción que deben ser corregidos con la escucha.
- Insertar fragmentos en la L1 del alumnado y pedirles que escriban la formulación en LA expuesta en el audio.
- Realizar la transcripción de fragmentos completos o incluso de textos completos.

Con este trabajo desarrollamos estrategias de escucha, damos andamiaje y conseguimos una herramienta de atención a la diversidad para aquel alumnado con mayores dificultades.

El habla (expresión oral, producción oral, producción de textos orales) representa también un continuo con la comprensión oral, sobre todo en interacción. Por eso, esta última sirve como *input*, modelaje y andamiaje de la expresión oral, lo que implicará un análisis de dicho *input* (división en partes y estructuras lexicogramaticales o fraseológicas prototípicas). Al igual que con la producción escrita, aquí también podemos partir de la reconstrucción de esquemas preplanificados, servirnos de estructuras lexicogramaticales de alta cobertura y emplear los generadores sintácticos. En este caso, al contar además con la interacción oral, podemos añadir las preguntas del profesorado o de los compañeros como apoyo y estructurador de nuestro discurso. Una práctica que beneficia enormemente la repetición del vocabulario son las dinámicas piramidales o de bola de nieve, es decir, preparar un tema del que se va a hablar primero de forma individual, después comentarlo en parejas, más tarde en pequeños grupos y por último compartirlo en plenario. Esto hace que el vocabulario aparezca en cada una de las fases y que se produzca, además, una negociación del significado y la capacitación recíproca (*teaching-back*), donde cada estudiante explica a sus compañeros lo que sabe.

Vemos que en la integración del léxico con las destrezas aparece constantemente la gramática, y es que estos dos componentes son casi indisolubles, de ahí que usemos el término lexicogramática (👁 8), y, por eso, también deben integrarse. A este respecto, es importante señalar que se desaconseja presentar palabras nuevas

junto con estructuras gramaticales desconocidas (y viceversa). En otras palabras, debemos presentar las palabras nuevas en estructuras gramaticales conocidas y las estructuras gramaticales

las nuevas con palabras conocidas para así evitar la dispersión de la atención (👁️ 34 y 35) y la saturación de la memoria de trabajo (👁️ 25) (Weber *et al.*, 2016).

### \* Ideas clave:

El vocabulario es nuclear en el desarrollo de la competencia lingüística. Por ello, también lo es para el desarrollo de las destrezas y, por tanto, debe integrarse en el trabajo de la lectura, la escritura, la audición y la producción oral. Esta integración pasa por un trabajo analítico y sistemático del *input* léxico y gramatical, el cual representa una fuente de conocimiento en las destrezas receptivas y un modelo de inspiración y andamiaje para las destrezas productivas. Vemos así que el propio desarrollo de las destrezas también es integrado, así como la relación entre el léxico y otros contenidos y competencias (gramática, pronunciación, organización textual, cultura, etc.).

# 37

## ¿Cómo evitar el olvido de las palabras?

Rompiendo el hielo: ¿Qué crees que se puede hacer para no olvidar las palabras aprendidas?



Como sabemos, uno de los mayores retos en el aprendizaje de vocabulario y en el desarrollo de la competencia léxica es recordar las palabras, es decir, facilitar el paso de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo (👁️ 25). Para ello, al margen de los factores individuales (👁️ 26 y 27), se deben dar unas condiciones que facilitarán esta retención. Revisamos algunas de ellas.

En primer lugar, está la repetición. Ver una palabra una sola vez en el *input* (👁️ 22) no es suficiente para que esta se aprenda y pase a formar parte de la memoria a largo plazo. De hecho, el de la repetición parece uno de los factores más determinantes en condiciones de aprendizaje incidental (👁️ 21), es decir, a través de la realización de actividades comunicativas de la lengua como la lectura, la escucha o el visionado. Aun-