

EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA DE VOCABULARIO PASIVO-ACTIVO EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Raúl Santiago Campión
Profesor Tutor, UNED de Tudela

RESUMEN

El aprendizaje de vocabulario constituye uno de los aspectos que más preocupación ha despertado entre docentes y alumnos de segundas lenguas y ha originado multitud de estudios que han tenido una posterior plasmación metodológica en el terreno de las técnicas concretas en el aula. Una de las principales preocupaciones de los docentes es determinar "cuanto" vocabulario es necesario aprender, para conseguir una determinada competencia comunicativa, bien sea en destrezas orales o escritas. En este sentido, el presente artículo profundiza no sólo en la "cantidad" de léxico, sino en el análisis de la transferencia de vocabulario pasivo a activo como uno de los procesos necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una segunda lengua. Este importante proceso, según Terrell, se estructura en torno a dos fases: una primera que se denomina *binding* (de ligazón) y otra posterior de *accessing* (de acceso a la palabra). Analizaremos con detalle ambas secuencias con objeto de, posteriormente, concluir con una serie de orientaciones metodológicas para el profesor de idiomas.

ABSTRACT

Learning Vocabulary is one of the most important subjects for both second language teachers and pupils, so it has originated many studies which have influenced methodologically in concrete techniques in class. One of the items which most concern teachers is to determine how much vocabulary it is necessary to learn in order to get a communicative competence in oral or written skills. This article gets not only into the quantity of lexicon, but also into the analysis of transference of vocabulary from passive into active as a necessary process for the development of a communicative competence for a second language learner. This important process, as Terrell says, it is structured around two phases. The first one is called "binding" and the second one "accessing". We will analyse in detail both stages to conclude later on in a series of methodological orientations for second language teachers.

RÉSUMÉ

L'apprentissage du vocabulaire constitue l'un des aspects qui préoccupe

EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA DE VOCABULARIO PASIVO-ACTIVO EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

le plus enseignants et élèves de langues secondes, et qui a produit une multitude d'études qui ont eu plus tard une application pédagogique dans le domaine des techniques concrètes de classe. L'une des principales préoccupations des enseignants consiste à déterminer combien de vocabulaire il est nécessaire d'apprendre pour obtenir une certaine compétence communicative, soit dans le domaine oral ou écrit. Dans ce sens cet article s'attache à étudier non seulement la quantité de lexique, mais également l'analyse du transfert du vocabulaire passif en vocabulaire actif qui constitue un des processus nécessaire pour le développement de la compétence communicative dans l'apprentissage d'une langue seconde. Ce procédé si important selon Terrell se structure en deux temps : le premier se nomme binding (de lien) et le suivant accessing (accès au mot). Nous ferons l'analyse détaillée de ces deux séquences dans le but de conclure ensuite par une série d'orientations méthodologiques pour le professeur de langues.

I. EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO. CONSIDERACIONES GENERALES

En el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua, el sujeto cuenta con diferentes recursos estratégicos y lingüísticos que permiten al hablante de esa lengua expresar tanto oralmente como por escrito un mayor número de conceptos y hacerlo con mayor corrección. Dentro de ese abanico de recursos, el vocabulario juega un papel especialmente importante, pues de él depende en gran medida el grado de competencia comunicativa del sujeto, tanto en su vertiente activa (expresión) como pasiva (comprensión).

Antes de centrar este tema desde una perspectiva didáctica es preciso realizar algunas aclaraciones. Léxico y vocabulario son dos términos intercambiables, aunque léxico hace referencia al sistema (*langue*) y vocabulario lo hace a la utilización del sistema (*parole*). En el presente trabajo utilizaremos indistintamente ambos términos para referirnos al concepto general de vocabulario. Por otro lado, el significado puede ser de dos tipos: denotativo y connotativo, el primero concierne al significado propio de cada término y el segundo abarca los valores añadidos o sugeridos por una palabra. Otra distinción conceptual necesaria, es la basada en la función de la palabra en un contexto concreto, así, distinguimos entre palabras de contenido (*content words*), que son verbos, nombres, adjetivos y adverbios; y palabras funcionales (*function words*), todas las demás. Creemos necesario realizar estas aclaraciones para centrar las posteriores descripciones sobre los aspectos implicados en el aprendizaje de una palabra.

El primer y más importante aspecto a tener en cuenta en el aprendizaje de vocabulario es determinar qué es cuantitativamente una *palabra*, lo que implicará el número de vocablos que los alumnos tendrán que “saber” para poder mejorar su competencia comunicativa. Carroll et al (1971), distinguen las palabras en función de su forma. Para estos autores, el simple hecho de transformar una letra, haciéndola mayúscula, implica contabilizar esta palabra como una nueva. De esta manera, por ejemplo las palabras: *societies*, *Societies*, *Society* y *society*, serían contabilizadas como cuatro palabras distintas. Una de las razones para justificar este hecho se encuentra en que muchos de los estudios sobre vocabulario se realizan mediante ordenador y sería prácticamente imposible diseñar un programa que distinguiera sufijos de palabras de la misma familia de las que no lo son. Los estudios sobre *concordancias* se ocupan específicamente de este tema.

Desde la perspectiva del proceso de aprendizaje de una palabra, los alumnos pueden relacionar cada nuevo vocablo con su lengua materna o con una segunda lengua. Nation (1990), ejemplifica este hecho con la siguiente situación: para un indonesio, la palabra inglesa *fork* puede significar bastantes cosas; *garpu* (el utensilio para comer); *pertigaan* (el cruce de carreteras); *cabang* (la rama de un árbol)... Sin embargo, en inglés el vocablo *fork* constituye una sola palabra. Definir el término “palabra” mediante el concepto implícito en vez de las diversas aplicaciones que pueda llevar consigo, simplifica el número de palabras que los alumnos tienen que aprender. Este hecho muestra de una manera clara la diferencia entre el aprendizaje de la lengua materna y la segunda lengua/lengua extranjera. Para un alumno extranjero que esté aprendiendo inglés, la citada palabra *fork*, queda definida por su función: un utensilio que ayuda a llevar la comida a la boca, mientras que para un alumno nativo éste mismo término se define por la forma que el concepto *fork* lleva implícito. Otra última ventaja didáctica de contabilizar de esta manera el vocabulario estriba en la repetición de una palabra variando su significado en función del contexto, lo que posibilita el “contacto” del alumno con la palabra. Este hecho será tratado al analizar el proceso de transferencia de vocabulario.

¿QUÉ VOCABULARIO TIENEN QUE APRENDER LOS ALUMNOS?

Además de resaltar la importancia del modo de contabilizar las palabras, hay que concretar qué vocabulario deberían aprender los alumnos. Desde un punto de vista didáctico se distinguen tres tipos de palabras: palabras de alta frecuencia, palabras de baja frecuencia y vocabulario especializado. Los profesores tendrían que decidir en qué grupo de los citados se encuentra

EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA DE VOCABULARIO PASIVO-ACTIVO EN EL
APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

básicamente el vocabulario que los alumnos aprenderán. Los objetivos que los profesores y los alumnos se planteen afectarán a la selección del vocabulario, así como a las técnicas que se aplicarán para utilizarlo.

Finocchiaro (1983), propone una serie de pautas para su selección y posterior aprendizaje, siguiendo los postulados del método nocional-funcional:

- Palabras de contenido (*content words*), que se necesiten para comunicarse en el entorno más cercano: el aula.
- Para un nivel elemental tan sólo de tres a cinco palabras deberían trabajarse por sesión. En educación secundaria de diez a quince.
- Las nociones deberían siempre ser introducidas a través del contexto, que ayuden al alumno a aclararlo.
- El nuevo vocabulario debería ser presentado mediante expresiones y estructuras ya conocidas.
- Las palabras de contenido deberían introducirse y ser practicadas junto con otras que generalmente se presentan: palabras de función (*function words*).
- Las mismas nociones deberían ser reintroducidas tan a menudo como sea posible dentro de un contexto comunicativo.
- Cuando el entendimiento de una palabra depende del conocimiento de otras palabras, debería ser explicado.
- La técnica de *realia*¹, fichas con fotos o dibujos representativos son elementos que favorecen el significado.

Por su parte, Gairms y Redman (1986), distinguen cuatro aspectos a tener en cuenta en la selección de vocabulario:

- Frecuencia: la frecuencia de aparición de una palabra no es sinónimo de su utilización, pero existe una evidente relación entre ambos conceptos. Uno de los estudios más completos sobre frecuencia de aparición de palabras en lengua inglesa, es el clásico de West (1953) "*General Service List of English Words*", en donde se compilan las dos mil palabras más frecuentes en inglés a partir de un estudio sobre 5 millones. De nuevo hay que señalar que la selección de las palabras es una

¹La técnica de *realia* consiste en utilizar objetos reales o imágenes de los mismos y asociarlos con su representación gráfica o fonética.

tarea que ha de ir dirigida a satisfacer las necesidades comunicativas de los alumnos, más que orientada por los resultados obtenidos en estudios genéricos.

- Factores culturales, esto es, las preferencias en el uso de vocabulario y variedades dialectales, que hacen que determinados conceptos se expresen de diversa manera. Este aspecto habrá que tenerse especialmente en cuenta a la hora de analizar vocabulario para objetivos específicos.
- Necesidad lingüística y nivel de idioma. Es evidente que las necesidades lingüísticas varían dependiendo de los alumnos. El vocabulario que aprende un alumno cuyo objetivo es entender textos escritos especializados en ingeniería, será muy diferente del que requiera una persona que vaya a viajar por un país angloparlante. El problema se puede plantear, y de hecho se plantea, cuando el nivel de vocabulario requerido es mucho mayor que el nivel lingüístico global del alumno.
- Conveniencia, esto es, que la propia dinámica de la clase, marque las necesidades de vocabulario, sin las cuales los alumnos no podrían entender al profesor o seguir el libro de texto.

El vocabulario seleccionado tiene que tener, desde la perspectiva del aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto escolar, un objetivo terminal de carácter comunicativo, es decir, el alumno debería acceder a aquellas palabras o grupos de palabras necesarias para aumentar su potencial de uso del idioma oral y escrito, receptivo y productivo, relacionado estrechamente con áreas de interés propias de su edad.

Insistiremos una vez más en que uno de los criterios claros en la selección de vocabulario es el tipo de aprendizaje que pretendemos se lleve a cabo en los alumnos. El aprendizaje receptivo (pasivo), implica ser capaz de reconocer una palabra y evocar su significado cuando es localizada. El aprendizaje productivo (activo), implica lo señalado para el aprendizaje receptivo y además la habilidad para pronunciarlo o escribirlo con corrección en el momento y estructura precisa. Si nuestros alumnos están aprendiendo inglés con el objetivo de leer o entender oralmente, el aprendizaje receptivo es suficiente. Pensemos por ejemplo, en un profesional de la medicina que quiera leer textos especializados. Sin embargo, si nuestros alumnos quieren

EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA DE VOCABULARIO PASIVO-ACTIVO EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

cubrir todas las destrezas de un idioma (como es nuestro caso concreto), requerirán un almacén productivo de más de 3000 palabras y uno receptivo mucho mayor (Nation, 1990, cifra esta cantidad en 2,2 veces el productivo, lo que nos lleva a estimar en cerca de 7000 palabras el vocabulario pasivo-receptivo).

Tan importante como la cantidad de vocabulario esperada en nuestros alumnos, es la calidad del vocabulario a aprender, sobre todo si el objetivo final es de tipo comunicativo-activo, donde aspectos como la corrección fonética, ortográfica o sintáctica juegan un papel importante en la fluidez global de los mensajes. Desde el punto de vista de un profesor de idiomas, los motivos para alcanzar estos niveles de calidad en el vocabulario, pueden ser de cuatro tipos:

- La palabra es muy frecuente e importante para los alumnos.
- La palabra provoca una dificultad inusual.
- La palabra en cuestión es necesaria para realizar otro tipo de actividades: juegos, lecturas, conversación guiada...
- La palabra es típica en determinadas estructuras que a su vez serán útiles para aprender otras palabras más fácilmente.

Citaremos por último, un aspecto frecuentemente tenido en cuenta por los profesores de idiomas para el tipo de trabajo que se realiza en clase, nos referimos a la distinción entre el nuevo vocabulario y el refuerzo del vocabulario ya aprendido, aspecto éste muy contemplado a la hora de seleccionar el vocabulario a trabajar en una clase concreta. Introducir nuevo léxico implica presentar los nuevos vocablos que se van a aprender y comenzar a trabajar sobre su significado. Reforzar el vocabulario ya introducido significa poner en práctica actividades que lo reafirmen, lo desarrollen y lo conduzcan hacia niveles más altos de dominio activo.

II. MODELOS DE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE VOCABULARIO

En este apartado, describiremos de manera sintética modelos de aprendizaje de vocabulario, distinguiendo entre modelos genéricos y modos de presentación del mismo en una situación de aprendizaje.

Desde una perspectiva global, Lockhart (1992), realiza una síntesis distinguiendo seis modelos en la incorporación de vocabulario:

- El basado en la memoria, tanto mediante asociaciones palabra-palabra meta como mediante la realia (objetos reales y/o dibujos). Este modelo es válido para ambos tipos de vocabulario (pasivo y activo).
- Un segundo modelo basado en la memoria, que enfatiza la estructura léxica y semántica del lenguaje y las asociaciones de palabras.
- El modelo del vocabulario contextualizado (verbal o situacional), siendo este modelo elegido por la mayoría de los métodos globales modernos para tratar el tema del vocabulario (los conductistas, los nocionales-funcionales...).
- Otros modelos que enfatizan las condiciones afectivas en el entorno de aprendizaje, y que basan en gran medida el proceso de aprendizaje en consideraciones de tipo psicolingüístico (la sugestopedia, por ejemplo).
- El modelo de Krashen (1982), que si bien no es un modelo referencial concreto, trata el tema del vocabulario siguiendo el esquema básico de su hipótesis: cuando una palabra ha salido con suficiente frecuencia en el *input* del alumno, ese ítem ha sido comprendido y si el filtro afectivo permite "dejar paso", la palabra se adquiere sin necesidad de recurrir al monitor (uso consciente del idioma).
- El modelo de Terrell (1986), que se basa fundamentalmente en dos fases: *accessing* y *binding* ("acceso" a la palabra y "ligazón"). En este modelo nos detendremos cuando tratemos el tema de la transferencia.

Nation (1990), hace referencia a la manera en que el vocabulario se presenta en la situación de aprendizaje y distingue cuatro modos de presentarlo:

- a) Material preparado específicamente para su aprendizaje, graduado atendiendo a diversos criterios (programación, dificultad...).
- b) Vocabulario que se presenta cuando aparece por primera vez, por ejemplo: al leer un texto en clase, el profesor se para a explicar las palabras desconocidas que van apareciendo.

EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA DE VOCABULARIO PASIVO-ACTIVO EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

- c) Estudio del vocabulario en conexión con otro tipo de actividades: por ejemplo, ejercicios de un vocabulario seleccionado que posteriormente se encontrará en un texto.
- d) Estudio de vocabulario sin conexión inmediata con otro tipo de actividades: uso del diccionario, juegos de palabras y vocabulario etc. Este tipo de actividades son muy frecuentes en el contexto del aula y tienen como objetivo el refuerzo del vocabulario trabajado anteriormente y, de una forma u otra, incidir en la comprensión y la expresión.

III. ASPECTOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE DE UN PALABRA

¿Cuándo podemos decir que un alumno "sabe" una palabra? La respuesta está en el "uso" que el alumno hace de esa palabra. Para George (1983), este "uso", se podrá clasificar de dos maneras: el receptivo y el productivo. En el **Cuadro 1** se puede ver de una manera más clara la clasificación propuesta por este autor:

Al analizar los diversos aspectos implicados en el aprendizaje de una palabra podemos ver que éstos se dividen básicamente en los usos receptivos (R), y productivos (P). Nuestro estudio experimental versará exactamente sobre estos dos modos de utilización del vocabulario, que nosotros preferimos llamar -como hacen French (1983) y Gaims y Redman (1986)- uso pasivo (receptivo) y activo (productivo), restringiendo nuestra investigación al ámbito del lenguaje escrito en alumnos de último ciclo de educación primaria. Como veremos entonces, la importancia de ambos usos es esencial para una correcta comprensión y producción de vocabulario, destacando la puesta en práctica de actividades y medios que potencien el proceso de transferencia pasivo-activo en el alumno. Señalaremos, por último, que nuestro estudio se centrará sobre los aspectos de forma escrita (R y P) y sobre el significado-concepto (R y P).

⇒ Forma	
• Forma hablada	R ¿Cómo “suena” la palabra? P ¿Cómo se pronuncia?
• Forma escrita	R ¿Cuál es su forma gráfica? P ¿Cómo se escribe y deletrea?
⇒ Posición	
• Estructura gramatical	R ¿En qué estructuras suele aparecer? P ¿En qué estructuras la debemos usar?
• Colocación	R ¿Qué palabras o tipos de palabras pueden ir antes o después? P ¿Qué palabras o tipos de palabras debemos utilizar antes o después?
⇒ Función	
• Frecuencia	R ¿Es esa palabra común? P ¿Cuánto debemos utilizarla?
• Propiedad	R ¿Dónde podemos esperar encontrarla? P ¿Dónde puede ser utilizada?
⇒ Significado	
• Concepto	R ¿Cuál es su significado? P ¿Qué palabra debería usarse para expresar ese significado?
• Asociaciones	R ¿Qué otras palabras nos llevan a pensarla? P ¿Qué otras palabras podríamos usar en vez de esa palabra?

Cuadro 1. Aspectos implicados en el aprendizaje de una palabra George (1983).

IV. ASPECTOS QUE INCREMENTAN O DISMINUYEN LA DIFICULTAD EN EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO.

La carga de aprendizaje de una palabra es, según Nation (1990), el conjunto de esfuerzo requerido para aprenderla y evocarla. Este hecho depende de tres factores:

1. La experiencia previa del alumno y su lengua materna.

EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA DE VOCABULARIO PASIVO-ACTIVO EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

2. El modo en que la palabra se aprende o se enseña.
3. La dificultad intrínseca de la palabra.

1. LA EXPERIENCIA PREVIA DE LOS ALUMNOS

Existe evidencia de la influencia de la lengua materna sobre el aprendizaje de vocabulario en la lengua inglesa (Corder, 1967; Johanson, 1973; Norrish, 1983; Richards, 1978; Brown, 1980).

Meara (1980) afirma al respecto:

When some kind of cognitive operation other than simple recall of the phonetic form is called for, it does become extremely difficult to keep two languages apart. In this sense, forms in one language clearly evoke the corresponding related forms in the other language, a finding which would be very difficult to explain if the independent lexicons claim were true.

Meara señala por tanto, que si el vocabulario de la primera y segunda lengua constituyesen un "todo", más que dos sistemas separados, funcionando independientemente, se potenciaría la interferencia entre ambas lenguas, sobre todo a nivel de la forma ortográfica, la fonética y la relación entre ambas y en los dos o más idiomas que se pudieran estar manejando. Por tanto, el efecto del vocabulario de la primera lengua sobre el de la segunda podría llegar a ser de alguna manera "fossilizador", esto es, que los alumnos siempre relacionen el significado de la lengua materna con una palabra de la segunda lengua.

Un estudio de Hennning (1973) analizó los modos en los que alumnos de distintos niveles de lengua inglesa, almacenaban las palabras. Este autor llegó a la conclusión de que los alumnos de los niveles inferiores, almacenaban las palabras de acuerdo a su sonido: */horse/ /house/*, mientras que los alumnos de niveles superiores lo hacían relacionando los significados: */horse/ /cow/*. Este hecho parece confirmarse en el caso de los alumnos nativos, que tienden a almacenar las palabras de acuerdo con campos semánticos más que con formas fonéticas u ortográficas. Esto viene a corroborar la idea de la influencia de la lengua materna sobre la segunda lengua en lo relativo a su aprendizaje, variando en función de la edad y de la lengua materna.

La experiencia previa del alumno en el aprendizaje de vocabulario juega por tanto un papel primordial en la determinación del grado de dificultad en

la tarea de aprendizaje. Analizaremos ahora los aspectos descritos por George en relación con este tema, que previamente presentamos en forma de cuadro.

⇒ Forma	
• Forma hablada	¿Contiene la palabra sólo sonidos familiares?
• Forma escrita	¿Son las grafías similares a la de la lengua materna?
⇒ Posición	
• Estructura gramatical	¿Aparece la palabra en el mismo tipo de estructuras que en la lengua materna?
• Colocación	¿Aparece la palabra comúnmente entre grupos de palabras?
⇒ Función	
• Frecuencia	¿Aparece la palabra en la lengua materna con la misma frecuencia?
• Propiedad	¿Aparece la palabra en la lengua materna con el mismo grado de registro, lenguaje formal ó informal...?
⇒ Significado	
• Concepto	¿Se corresponde el concepto en inglés con el de la lengua materna? ¿existe un concepto central?
• Asociaciones	¿Se asocia la palabra en la lengua materna a palabras similares en la lengua inglesa?

Cuadro 2. Aspectos implicados en la dificultad para el aprendizaje de una palabra. George (1983).

- a) Forma hablada. Las palabras en inglés que utilizan el mismo tipo de sonidos que la lengua materna del alumno, presentan unos niveles menores de dificultad. En este sentido, hay que señalar que el denominado “espectro fonético” del castellano es mucho

EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA DE VOCABULARIO PASIVO-ACTIVO EN EL
APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

menor que el del inglés -que junto con el ruso es una de las lenguas con mayor número de sonidos-, lo que provoca en los hispano-parlantes frecuentes problemas de decodificación fonética y producción oral. También es aconsejable introducir los sonidos difíciles o nuevos para el alumno en los primeros niveles de enseñanza, siguiendo en gran medida las directrices de Scovel (1988), al analizar los ámbitos del llamado “periodo crítico” en el aprendizaje de una lengua.

- b) Forma escrita. Es este uno de los aspectos más importantes para nuestro ámbito de estudio. Si la lengua materna de nuestros alumnos utiliza el mismo sistema de grafías que la lengua inglesa, se facilita considerablemente la tarea de aprendizaje. Existen en inglés como en otras lenguas que utilizan el sistema romano de grafía, una serie de estructuras regulares, especialmente en las palabras de baja frecuencia. El profesor puede facilitar el proceso de aprendizaje de estas palabras, eligiendo, en los primeros contactos con el vocabulario, palabras con una estructura similar y haciendo al alumno consciente de estas similitudes entre palabras conocidas y nuevas palabras. Este uso por analogía como medio de atraer la atención del alumno hacia los esquemas ortográficos es, frecuentemente, la base de bastantes técnicas de enseñanza de vocabulario.
- c) Estructuras gramaticales. Si una palabra aparece en una estructura del mismo modo en la que aparece en la lengua materna, se facilita enormemente su aprendizaje. Pensemos, por ejemplo, en el caso de la voz pasiva en inglés que sigue unos parámetros similares a los del castellano, y como ejemplo contrario, el del estilo indirecto y las formas reflexivas, que tantos problemas causan a los hispanohablantes que aprenden inglés.
- d) Colocación. Las colocaciones son unas propiedades de las palabras a medio camino entre la gramática y el significado. Si las colocaciones de una palabra pueden ser en gran medida predichas por el esquema de la lengua materna, entonces la carga de aprendizaje es considerablemente menor. Un ejemplo claro es el de los *Phrasal Verbs*, verbos + preposición en inglés, que a veces siguen paralelismos con los del castellano y en otras

ocasiones no. Taylor (1983) afirma que la enseñanza de vocabulario mediante colocaciones ha supuesto una reacción contra las frecuentemente utilizadas listas de palabras. Nosotros destacamos tres ventajas: las palabras asociadas en el texto son más fácilmente aprendibles que si están descontextualizadas; el vocabulario se aprende mejor en contexto; el contexto sólo no es suficiente sin una deliberada asociación.

- e) Frecuencia. Un alumno puede obtener tres tipos de ayuda en torno a la frecuencia de una palabra: la que ocurra en la lengua inglesa, la que ocurra por traducción en la lengua materna y por último, la relativa a su forma. La frecuencia con la que aparezca una palabra puede suponer una carga en el aprendizaje si se usa incorrectamente, por falta de correspondencia entre la lengua meta y la lengua materna.
- f) Propiedad. El uso inapropiado de una palabra se presenta cuando el alumno utiliza una palabra en desuso en vez de una más actual, o una de mal gusto en vez de un término educado. No nos detendremos más en este aspecto por no estar relacionado directamente con nuestro ámbito concreto y ser más propio de niveles avanzados de idioma.
- g) Significado. La carga de aprendizaje del significado de una palabra es ligera, cuando éste es predecible por la forma de la palabra, cuando su significado coincide con el de la lengua materna y cuando los varios usos de la palabra confluyen en un sólo concepto. La forma de una palabra puede ser predecible por tres razones: porque su forma y significado sean similares en la lengua meta y la lengua materna (*/piano/*, */hotel/*, por ejemplo), porque esté constituida por partes conocidas (*/Un-governable/*), o porque su forma suene como su significado, aunque éste es un aspecto en el que no hay consenso en absoluto, siendo la lengua inglesa una de las que más utiliza la onomatopeya como cauce para asignar forma gráfica y fonética a un concepto. Entre los idiomas europeos existen muchas palabras compartidas que facilitan su significado: este es el caso de */dentist/* */dentista/* entre inglés y español; */Integrativer/* */integrador/* entre alemán y español o */expert/* */experto/* entre francés y español. En nuestro caso, la semejanza entre la forma de las palabras en inglés y castellano juega un papel de ayuda

EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA DE VOCABULARIO PASIVO-ACTIVO EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

en muchos casos en cuanto a la retención pero también es frecuentemente un motivo de error al inventar o adaptar formas más o menos precedibles por los alumnos más "arriesgados".

- h) Asociaciones: Las asociaciones añadidas a una palabra, afectan al modo en cómo es almacenada en el cerebro. Diversos estudios han mostrado asociaciones típicas entre palabras: /mesa-silla/, /chico-chica/, etc. Esto no significa que estas palabras se presenten conjuntamente sino que se asocian típicamente en las mentes de las personas. También veremos en el estudio experimental cómo muchas de las aproximaciones de tipo semántico en las pruebas de vocabulario activo y pasivo, se producen en palabras relacionadas típicamente entre ellas y el error en su elección se debía en un gran porcentaje a carencias en la comprensión de la información escrita recibida: /moon/ por /sun/, por ejemplo.

2. EL MODO EN EL QUE LA PALABRA SE APRENDE O ENSEÑA.

Hemos visto cómo hay elementos claramente relacionados con la experiencia lingüística previa del alumno que aprende vocabulario. Analizaremos ahora el papel que el proceso de enseñanza puede jugar en el aumento o la disminución de la carga de aprendizaje en el alumno. Las causas de esta dificultad pueden ser de tres tipos: repetición y atención, relación con otras palabras y excepciones.

A) Repetición y atención.

Algunos estudios Craik y Lockhart (1972), Craik y Tulving (1975), muestran cómo la repetición (mecánica) no es un factor importante en el aprendizaje de vocabulario. Estos autores mantienen que es el tipo de atención que se produce en el proceso de aprendizaje el que influye en si esa palabra será recordada o no. La repetición oral de una palabra no será una técnica tan efectiva como el tener que evocar la forma de la palabra. Ver la forma escrita de la palabra y una definición de su significado, no será tan efectivo como el tener que hacer un esfuerzo para evocar su significado antes de que se nos muestre la definición.

En este sentido recordamos ahora que muchos de los ejercicios diseñados para el aprendizaje de vocabulario mediante ordenador, cumplen con este tipo de requisitos y, en general, van

proporcionando distintos tipos de ayudas a la vez que procuran forzar al máximo la capacidad de evocación por parte de los alumnos.

En una clase en la que se utilicen técnicas de tipo "tradicional", el esfuerzo del profesor deberá ser el máximo para atraer la atención de los alumnos. De otra manera, el significado no será totalmente asimilado y retenido por parte del alumno y el aprendizaje será poco efectivo.

Saragi (1978), afirma que en muchos libros que sirven de soporte al aprendizaje de vocabulario, el número de veces que se repite una palabra es mínimo, y esto entorpece si no impide un adecuado aprendizaje de vocabulario. Según Nation, la densidad de palabras en un libro de texto actual para el aprendizaje del inglés es de 1: 2,4. Es decir, que cada palabra se repite una media de entre dos y tres veces, y esto es muy poco si se tienen en cuenta las necesidades de aparición de palabras para satisfacer la competencia comunicativa de modo receptivo y por supuesto productivo. En este sentido, el índice de aparición de lo que podríamos considerar un buen libro de texto, rondaría en los niveles iniciales, el 1: 20 y en niveles más avanzados el 1: 10.

Otro aspecto a tener en cuenta será el espaciamiento en la aparición de las palabras, que al comienzo de un curso (sobre todo inicial), debería ser frecuente, e ir gradualmente ampliando su aparición, incluyendo en estos espacios, nuevas palabras. Citaremos otros estudios que han investigado en un ámbito similar la frecuencia de aparición de las palabras en un libro de texto: Johns (1986), Tribble y Jones (1989), Tribble (1990a), (1990b), Higgins (1991), Taylor (1991), Legenhausen (1994), Mills (1994) y Roussel (1994). La conclusión que ahora nos interesa remarcar es clara: si el profesor o el libro de texto no provee suficientes oportunidades para la aparición de la palabra o no consigue atraer de modo suficiente la atención de los alumnos, entonces, el tiempo dedicado al vocabulario habrá sido poco aprovechado.

B) Relación con otras palabras.

La regla general en cuanto a la relación entre palabras es la siguiente: cuando se asocian dos palabras que compartan

características similares (por ejemplo, un campo semántico), pero son distintas en algún aspecto (adjetivos opuestos), entonces, los factores comunes tenderán a favorecer la asociación, pero los diferenciales producirán un efecto de interferencia. Pongamos un ejemplo frecuente en las clases de inglés con niños hispano-parlantes: el profesor está presentando nuevos adjetivos tales como *fat* y *thin*, ambos se enseñan a la vez, ambos describen apariencia (contrarios) y el profesor utiliza el mismo tipo de recursos para su aprendizaje. Al presentarlos a la vez, se incrementa la dificultad, ya que a la dificultad propia del significado de la palabra, hay que añadir la discriminación del "no-significado" del otro concepto con respecto al primero, y a esto hay que añadir la interferencia entre la forma escrita de ambas palabras. Higa (1963), al realizar un estudio sobre relación de significados de sílabas sin sentido, mostró que las sílabas que estaban asociadas entre ellas, eran mucho más difíciles de aprender que las no-relacionadas. A este hecho se le denomina "asociación de significado cruzado" (*cross-association*) y es, como ya se ha dicho, frecuente en las clases de lengua extranjera.

C) Excepciones.

La mayor parte de las reglas tienen excepciones. Este es el caso típico de algunos plurales en inglés que tantas dificultades plantean a los alumnos. Este hecho dificulta enormemente la tarea de aprendizaje. Como criterio general, habría que intentar no enseñar las excepciones hasta que se haya aprendido la regla general.

3. LA DIFICULTAD INTRÍNSECA DE LA PALABRA

Alcaraz y Moody (1982), mencionan cuatro tipos de problemas que pueden incrementar la dificultad de la palabra:

- a) La falta de coincidencia de sememas, es decir, la falta de correspondencia entre el número de significados de un término en una de las dos lenguas (por ejemplo "comida" en español puede ser *lunch*, *food* o *meal*).
- b) Los falsos amigos (*false friends*). Unidades léxicas cuyos significantes son similares con un significado distinto: por ejemplo *actual*, significa presente en español, mientras que *actual* es verdadero en inglés.

- c) La connotación, es decir la connotación diferencial (incluso peyorativa) del significado de un palabra en dos lenguas o incluso en variedades dialectales y regionales de una misma lengua.
- d) Las restricciones en la combinación sintagmática, que hacen referencia a las limitaciones que se producen al combinar dos unidades léxicas. Esta combinación se produce generalmente entre adjetivos y sustantivos. Este es el caso de la expresión *a hairy car* (un coche rápido o potente), en este ejemplo el adjetivo *hairy* no podría ser aplicado a otros sustantivos como avión o barco.

Nation (1990) señala que un elemento intrínseco a la dificultad de la palabra es el tipo de función que cumple dentro del lenguaje. Así, los nombres son los más fáciles de aprender, seguidos de los adjetivos. Verbos y adverbios son los que más dificultades llegan a plantear a los alumnos. Por último, citaremos el uso que de la palabra se vaya a hacer (productivo o receptivo), lo que está estrechamente relacionado con el modo en el que se va a aprender.

V. VOCABULARIO RECEPTIVO Y VOCABULARIO PRODUCTIVO

“Cualquier discusión sobre el aprendizaje de vocabulario, debe contemplar la distinción entre comprensión y producción...”. En estos mismos términos queremos destacar la importancia del vocabulario pasivo y activo. La comprensión, como ya se ha adelantado, implica la comprensión de palabras y su almacenaje, mientras que la producción requiere de la comprensión y posterior activación, para extraer esas palabras de la memoria y utilizarlas correctamente en una situación concreta. La importancia de esta distinción, implica destacar el interés creciente de la investigación por resaltar el orden comprensión-producción en el aprendizaje de vocabulario.

1. CONOCIMIENTO RECEPTIVO. VOCABULARIO Y LECTURA.

En este apartado analizaremos el uso receptivo del vocabulario, siendo éste uno de los aspectos clave del posterior estudio experimental sobre el vocabulario pasivo. Es obvio resaltar que el conocimiento receptivo (pasivo) de vocabulario es esencial en el desarrollo de la lectura, como destreza que permitirá al alumno la utilización del idioma como instrumento de conocimiento y la incorporación de nuevo vocabulario a través del contexto.

EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA DE VOCABULARIO PASIVO-ACTIVO EN EL
APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

Nattinger (1988), afirma que conocer una palabra implica básicamente dos tareas: comprenderla y almacenarla, lo que posibilitará al final ser capaz de reconocerla cuando se oye o cuando se ve. Esto incluye poder distinguirla de otras palabras con una forma similar, también la capacidad de anticipar en qué tipo de estructura gramatical aparecerá la palabra, siendo, con frecuencia, estos aspectos más producto de la experiencia del alumno que de la labor del profesor.

La tarea para ayudar a los alumnos a comprender el significado de palabras que no conocen, pasa por hacerles conscientes de que no tienen que conocer el significado de todas las palabras que encuentren en un texto. Además, el profesor deberá asegurarse de que distingan entre los diversos significados de cada palabra de modo que apliquen el más conveniente a la situación concreta de que se trate. El almacenaje del vocabulario previamente comprendido está claramente unido a la memoria. Las palabras de función, por ejemplo, pueden almacenarse de modo más fácil ya que su frecuencia es menor y se repiten de modo constante, independientemente del tipo de contenido. Sin embargo, muchas de las palabras de contenido son difíciles de memorizar y evocar, sobre todo, si resultan complejas de representar de modo gráfico o significan conceptos abstractos.

Otro aspecto, especialmente importante en el contenido de nuestro estudio, hace referencia a la asociación producida por el modo en que se representa la palabra, es decir: su forma. Según Stevick (1976, 1984) esta asociación puede ser de muchos tipos: por sonido, por significado y gráfica y por la posible interrelación entre todos estos factores, que haga al alumno evocar palabras con formas similares, sobre todo a nivel perceptivo. Por tanto, en el desarrollo de la lectura como destreza pasiva habrán de tenerse especialmente en cuenta los factores de forma gráfica, significado en contexto y colocación y, además, contemplar otros, como por ejemplo si la palabra se presentó en primer lugar de modo oral o escrito o si es de contenido o de función.

Además del proceso mismo de incorporación de nuevo vocabulario, hay un hecho que con frecuencia preocupa a los profesores de idiomas. Nos referimos a la cantidad de vocabulario que los alumnos necesitan para poder leer en inglés con cierta fluidez. Normalmente, los alumnos comienzan su aprendizaje de la lectura con textos simplificados, es decir, textos específicamente preparados para iniciarse en la lectura. Estos textos suelen ir en escalas de alrededor de 300 palabras. El *Newbury House Writer's*

Guide lista seis niveles; nivel 1: 300 palabras; nivel 2: 600 palabras; nivel 3: 1000 palabras; nivel 4: 1500 palabras; nivel 5: 2000 palabras; nivel 6: 2600 palabras. Sin embargo, cuando los alumnos se enfrentan con textos no-simplificados, éstos suelen requerir del alumno un mínimo de 3000 palabras, siendo un 5 ó 6 % de las palabras desconocidas y haciendo frecuentemente de la lectura un proceso largo y pesado si el alumno no está lo suficientemente preparado.

2. CONOCIMIENTO PRODUCTIVO. VOCABULARIO Y ESCRITURA

Como en el caso de la otra destreza activa (la producción oral), en la escritura es importante hacer que los alumnos manejen desde el principio con soltura y precisión un reducido conjunto de vocabulario activo. Se estima que entre 2.000 y 3.000 palabras pueden ser suficientes para expresar por escrito una gran variedad de ideas. Un aspecto peculiar de la escritura con respecto a la producción oral, estriba en el hecho de que, en general, la primera se suele utilizar en ámbitos de expresión de contenidos concretos, mientras que la segunda suele ser utilizada en ámbitos más coloquiales. Raimés (1985) enfatiza la necesidad de un vocabulario adecuado si los alumnos van a generar, desarrollar o presentar ideas mediante la escritura.

La carencia de vocabulario productivo-escrito puede ser el resultado de un corto bagaje de vocabulario receptivo, o bien de uno mayor poco desarrollado. El aprendizaje de la utilización productiva de una palabra en la escritura, implica otro tipo de estrategias no necesarias en el resto de las destrezas de la lengua, por ejemplo, la ortografía, el uso de las palabras dentro de las frases, la puntuación... Un aspecto diferenciador oral-escrito dentro lenguaje productivo, es el relativo a la utilización del monitor (uso consciente del idioma), ya que la posibilidad de selección y autocorrección del lenguaje a utilizar es mucho mayor dentro del escrito. Profundizaremos ahora en el tema de la ortografía por ser uno de los aspectos que destacaremos en el estudio experimental.

Investigadores en el tema de la ortografía como Hanna *et al* (1971) y Venezky (1970), realizan las siguientes puntualizaciones con respecto a la ortografía inglesa:

- a) La ortografía inglesa es, en gran medida, muy predecible.
- b) Esta predictabilidad debe basarse en una consideración de las características morfológicas como el efecto de afijos y otros rasgos de tipo grafémico y fonético.

EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA DE VOCABULARIO PASIVO-ACTIVO EN EL
APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

- c) El número de palabras con formas completamente impredecibles es relativamente pequeño.

Por tanto, si una palabra tiene una ortografía regular, el profesor la podría repetir un cierto número de veces y el alumno, tratar de escribirla aún sin haberla escrito antes. Esta situación, es sin embargo irreal, siendo, por ejemplo, la técnica del dictado una de las que más dificultades ocasiona a los alumnos (Martínez López, 1989). El profesor puede facilitar este proceso en los alumnos de las siguientes dos maneras:

- Por analogía. Esto es, se anima a los alumnos a aplicar el conocimiento ya adquirido al nuevo material. Por ejemplo, si los alumnos conocen /stop/ y /play/, pueden fácilmente llegar a /stay/. Esta técnica es muy recomendable con los alumnos de niveles iniciales.
- Se puede enseñar a los alumnos reglas simples de la ortografía, como las vocales largas y cortas, las dobles consonantes... Esta técnica se puede utilizar dentro de la composición, mostrando dónde hay un error pero sin señalar qué error es, potenciando de este modo las autocorrección por parte del alumno.

VI. LA TRANSFERENCIA DE VOCABULARIO

Terrell (1986) estudió con detenimiento el fenómeno de la transferencia de vocabulario pasivo al activo, distinguiendo en el proceso dos etapas: una primera que denomina *binding* (de ligazón) y otra posterior de *accessing* (de acceso a la palabra).

Thus it appears that binding takes place in stages for most students. At first, a new form is recognized as "something familiar", but the meaning (or more accurately, meanings) may not be recalled. later meaning is slowly recognized. Eventually the form is recognized and interpreted within the phonological stream. Binding is complete when the form evokes the meaning without delay and the form finally "sounds like what it means" (Terrell, 1986).

Para Terrell, el proceso de "ligazón" se produce paulatinamente y en etapas, siendo las primeras fases de pura comprensión: el alumno no puede producir (decir o escribir) la palabra, o por lo menos no lo puede hacer sin requerir de un largo periodo de acceso. Conforme el alumno se va

“enfrentando” a la palabra en distintas ocasiones y diversos contextos, el tiempo de acceso va recortándose hasta que “sale” de una manera fluida, sin titubeos. Es decir, Terrell concibe este proceso como de “sucesivos encuentros que van recortando el tiempo de acceso”, o lo que es lo mismo, primero la palabra es “ligada” (entra en el vocabulario pasivo del alumno) y posteriormente se va transfiriendo a su vocabulario activo mediante los sucesivos usos.

En este sentido, es especialmente reseñable la tarea del profesor de idiomas, que debe ir creando las situaciones didácticas precisas para que los alumnos vayan reconociendo y produciendo el vocabulario desde diversas perspectivas: significados, reconocimiento de la forma fonética y ortográfica, colocaciones, restricciones... También debemos insistir aquí en el potencial de los programas de ordenador para acelerar los índices de interacción de los alumnos con respecto al vocabulario que quieren aprender.

La situación descrita por Terrell, puede quedar gráficamente representada de la siguiente manera (Lockhart, 1991):

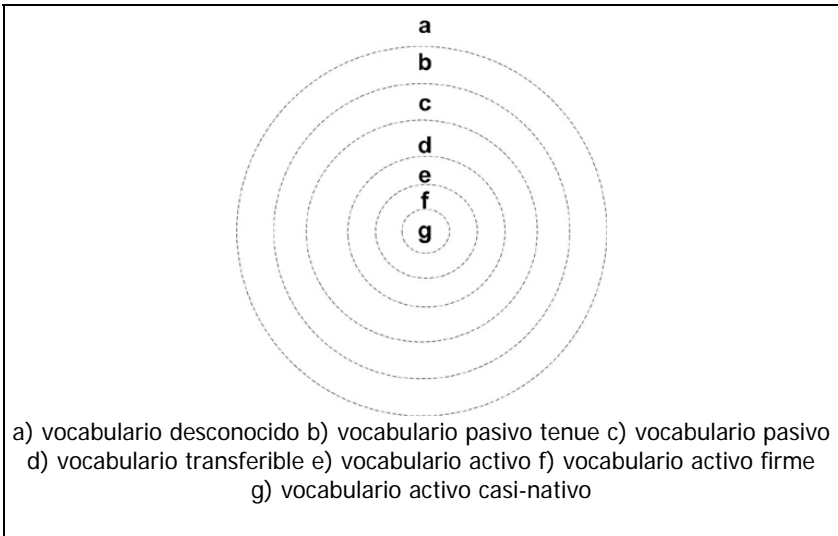


Figura 1. Representación gráfica del modelo de Terrell según Lockhart (1991)

EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA DE VOCABULARIO PASIVO-ACTIVO EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

Las siete fases del proceso no se consideran como subprocesos radicalmente diferenciados entre sí, sino que constituyen un proceso fluido desde que el alumno se encuentra por primera vez con una palabra hasta que ésta pasa a constituir vocabulario activo firme. También es evidente que la velocidad del proceso será diferente para cada alumno, dependiendo de otra serie de variables de tipo afectivo, aptitudinal, contexto de aprendizaje, etc. A continuación las describimos brevemente:

A) *Palabra desconocida*

La palabra no ha llegado al LAD (*Language Acquisition Decive*) en forma de *intake* (*input* comprensible). Pueden existir varias razones que explican este hecho: que la palabra no haya aparecido todavía, o bien que ha aparecido pero no de forma comprensiva, o aún así, con un filtro afectivo grueso que impide la retención.

B) *Vocabulario pasivo tenue*

La palabra ha aparecido en el *intake* y se empieza a ligar después de una serie de "encuentros". La palabra puede transferirse inmediatamente al vocabulario activo mediante un solo "encuentro", estos factores son:

1. El significado de la palabra. Para Lockhart, determinar los factores que intervienen en el grado de dificultad semántica de una palabra es una tarea compleja, aunque sugiere algunos de ellos. El grado de abstracción del significado es el principal, y dentro de éste la función de la palabra: así los sustantivos, por ejemplo, serán más fáciles que los verbos y éstos más fáciles que los adjetivos, etc. Aunque descubramos que unas leyes puramente lingüísticas influyen en el grado de dificultad del significado de las palabras para su adquisición/aprendizaje, como por ejemplo ocurre con el caso de la morfosintaxis (citamos aquí a Corder, 1967, Eckman, 1977, Pavesi, 1986, Ellis, 1989), o en el de fonología (Jakobson, 1956, Lepetit, 1985), siempre existirán factores inherentes en el individuo que influirán en el caso del léxico, como las variables de tipo actitudinal, procedimental o estratégico, sin olvidar el tipo de vocabulario específico que cada persona puede requerir en un campo concreto.

2. La estructura morfológica. Las palabras monomorfológicas siempre serán más fáciles que las polimorfológicas (“mesa” en el primer caso e “indefinidamente” en el segundo). En este sentido, Terrell (1985), mantiene que al principio el alumno va ligando las palabras polimorfológicas como unidades no analizadas y posteriormente va “ligando” sus morfemas constituyentes:

Anecdotal evidence suggest that the binding of grammatical morphemes is similar to that of full lexical items. My hypothesis is that in both cases students begin by binding a complete word to a meaning. Subsequently the grammatical marker becomes salient as a number of words with the same marker are bound. This leads to the possibility of binding the morpheme itself to the appropriate meaning and to the ability to understand new forms which carry the morpheme.

3. El tercer factor que influye en el número de encuentros con una palabra para que comience a ligarse es una función de utilidad de los contextos en los cuales ha aparecido. Algunos contextos aportan más información sobre el significado de una palabra que otros. Típicamente los contextos situacionales suelen aportar más información que los contextos meramente verbales.
4. El último factor que para Lockhart puede jugar un papel importante en cuanto a la dificultad del significado de las palabras es la receptividad del filtro afectivo. Aquí se postula que el filtro afectivo puede rechazar datos léxico-semánticos selectivamente en función de una carga negativa asociada con el campo semántico.

El significado también puede ser impreciso o incluso erróneo en esta etapa, esta situación puede deberse a factores inherentes en la estructura semántica de una palabra, ya que casi nunca una palabra de un idioma es isomorfa con la carga semántica de una palabra en otro idioma. Además, la imprecisión de significado asociado a la forma puede deberse a unas conclusiones erróneas de los datos del *input*; por ejemplo, un profesor que utilizando realia, muestra una rosa a los alumnos y dice: “esto es una flor”, el alumno puede adjudicar un significado concreto (“rosa”) a uno genérico (“flor”).

C) *Vocabulario pasivo*

Es la etapa previa a la producción de la palabra. Se caracteriza por tener la forma ligada con cierto grado de firmeza y un significado más preciso. En esta etapa, las únicas imprecisiones de la forma suelen ser fonemas de tardía adquisición o que presentan alguna dificultad especial dependiendo de la lengua materna. De nuevo es importante la cantidad de "encuentros" que se mantienen con la palabra.

Es importante señalar que quedan todavía restricciones colocacionales que ligar a la forma (fundamentalmente morfológicas, sintácticas y sociolingüísticas).

D) *Vocabulario transferible*

Se caracteriza por poseer aspectos comunes a las fases anterior y posterior. Específicamente se propone que los primeros accesos de un vocablo tienden a producirse antes de que el proceso de ligar esté consumado del todo. Las únicas imprecisiones en el acceso a la forma se explican por razón del estado de conocimiento fonológico u ortográfico de cada alumno. Al no haber ligado todos los rasgos semánticos, el alumno usa la palabra en contextos no apropiados semánticamente.

E) *Vocabulario activo*

Continúan los procesos que componen la transferencia de vocabulario y de ligamento mediante detalles de forma no apreciados anteriormente. Los procesos que componen la transferencia de vocabulario pasivo a activo son: continuada adquisición de los detalles de forma, adquisición de más rasgos semánticos, más propiedades gramaticales y más restricciones colocacionales. Los procesos de "ligazón" son: continuada adquisición de los detalles de la forma, adquisición de más rasgos semánticos y más restricciones colocacionales. Algunos autores afirman que la producción con negociación del significado es condición necesaria, ya que potencia la adquisición de rasgos semánticos, de propiedades gramaticales y restricciones colocacionales.

F) Vocabulario activo firme

Ya se han adquirido la mayoría de rasgos semánticos y propiedades gramaticales de la palabra, existiendo pocos errores de uso (generalmente fonológicos y debidos a procesos de fosilización). En esta etapa, las connotaciones asociadas al lexema comienzan a parecerse a las típicas de los hablantes nativos de la L2. La asimilación de estas connotaciones dependerá fundamentalmente del tipo de motivación y del contexto de adquisición concreto.

G) Vocabulario activo casi-nativo

En esta fase ya se han adquirido todos los rasgos semánticos de la palabra, todas las propiedades gramaticales y restricciones colocacionales. Por la posibilidad de que existan imprecisiones fonéticas, no se puede considerar con toda seguridad de vocabulario activo-nativo.

El ejercicio típico de producción escrita por excelencia es la redacción en sus diversos tipos (guiada, semi-guiada, libre...), donde el alumno seleccionaría el vocabulario adecuado al contexto e intencionalidad comunicativa y de competencia lingüística. En esta fase no existirían incorrecciones semánticas, gramaticales u ortográficas ya que se tienen presentes todas las propiedades y rasgos de la palabra.

VII. CONCLUSIONES Y CONCRECIONES EN TORNO AL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO

Comenzaremos por detallar una serie de conclusiones relativas a la enseñanza de vocabulario dentro del marco de un centro educativo.

- a) El primer aspecto que un profesor debería plantearse hace referencia a la cantidad de vocabulario que sus alumnos necesitan aprender. Para la selección de este vocabulario habrá de tenerse en cuenta el nivel previo de los alumnos, el tipo de

EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA DE VOCABULARIO PASIVO-ACTIVO EN EL
APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

habilidad lingüística que se quiera potenciar, y si el vocabulario seleccionado da respuesta a las necesidades de tipo comunicativo de los alumnos. También será necesario tener en cuenta la experiencia previa en el aprendizaje de la lengua materna y su posible influencia.

- b) En segundo lugar, a nivel didáctico, el profesor de idiomas debería analizar las implicaciones del conjunto de vocabulario seleccionado en lo que a la carga de aprendizaje se refiere, es decir, determinar qué tarea metodológica le compete para “suavizar” el grado de dificultad inherente al contenido seleccionado. Para este cometido será interesante conocer la mencionada experiencia previa del alumno en el aprendizaje de vocabulario, las técnicas concretas para su desarrollo y los factores inherentes a la dificultad del conjunto de palabras.
- c) El contexto preciso en el que se produce el aprendizaje de vocabulario en cada destreza del idioma, será otro aspecto importante a tener en cuenta, así como un amplio abanico de técnicas para su trabajo en el aula.
- d) Por último, el profesor debería ser consciente y hacer consciente al alumno de que el aprendizaje de vocabulario sigue un proceso de transferencia en distintos grados de dominio y habrá que considerar en qué nivel deberá “almacenarse” cada palabra, dependiendo de la destreza, receptiva o productiva, escrita u oral, que se esté potenciando.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZ, E., MOODY, B., *Didáctica del Inglés: Metodología y programación*. Madrid, Alhambra, 1983.
- BROWN, H., *Principles of language learning and teaching*. New Jersey, Englewood Cliffs, 1980.
- CORDER, P., *The significance of learner's errors*, International Review of Applied linguistics, 5, 1967, pp. 161-170.
- CRAIK, F. I., LOCKHART, R.S., *Levels of processing: A framework for memory research*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 11, 1972, pp. 671-684.
- CRAIK, F. I., TULVING, E., *Depth of processing and the retention of words in episodic memory*. Journal of Experimental Psychology, 104, 1975, pp. 268-284.
- ECKMAN, F. R., *Markedness and the contrastive analysis hypothesis*. Language Learning, 8, 1977, pp. 111-127.
- ELLIS, R., *Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules*. Studies in Second Language Acquisition, 11, 1989, pp. 305-328.
- FINOCCHIARO, M., *The Functional-Notional Approach*, London, Oxford University Press, 1983.
- FRENCH ALLEN, V., *Techniques in teaching vocabulary*. London, Oxford University Press, 1983.
- GAIRMS, R., REDMAN, S., *Working with Words*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- GEORGE, H. V., *Classification, Communication, Teaching and Learning*. English Language Institute, Victoria University of Wellington, 1983.
- HANNA, P. R., HODGES, R.E., HANNA, J., *Spelling: Structure and Strategies*. Boston, Houghton Mifflin. 1971.

EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA DE VOCABULARIO PASIVO-ACTIVO EN EL
APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

HIGGINS, J., *Fuel for learning: The neglected element of textbook and CALL*. CAELL Journal, 2(2), 1991, pp. 3-7.

JAKOBSON, R., *Fundamentos del lenguaje*. Madrid, Editorial Ciencia Nueva. S.L., 1967.

JOHANSON, S., *The identification and evaluation of errors in foreign languages en Errata*. Papers in Error analysis Svartvik, 1973.

JOHNS, T. F., *Micro-concord: a language learner's research tool*. System, 14(2), 1986, pp. 151-162.

KRASHEN, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon, 1982.

LEGENHAUSEN, L., *The interplay between frequency lists and concordances: Over- and under-representation in learner languages*. In EUROCALL, 6, 1994 (pp. 41), Karlsruhe, Germany: ReCALL.

LEPETIT, D., *Interlangue intonative et fossilization*. Studies in Second Language Acquisition, 7, 1985, pp. 302-322.

LOCKHART, W. F., *Transferencia de vocabulario y posibles aplicaciones pedagógicas*. Seminario de formación de profesores de inglés, Universidad Pública de Navarra, Pamplona, 1992.

MEARA, P., *Vocabulary Acquisition: A neglected aspect of language learning*. Language Teaching and Linguistics, 13, 1980, pp. 221-246.

MILLS, J., *Using a concordancer with advanced level students of EFL*. In EUROCALL, 6 (pp. 43), Karlsruhe, Germany, ReCALL, 1994.

NATION, I. S. P., *Teaching & Learning Vocabulary*. Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1990.

NORRISH, J., *Language learners and their errors*. London, Mc. Millan, 1983.

PAVESI, M., *Markedness discorsal modes and relative clause formation in a formal and informal context*. Studies in Second Language Acquisition, 8, 1986, pp. 38-55.

- RAIMES, A., *What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing*. TESOL Quarterly, 19(2), 1985, pp. 229-258.
- RICHARDS, J. C., *A non-contrastative approach to error analysis*. ELT, 25(3), 1978, pp. 204-220.
- ROUSSEL, F., *The LINGUA Parallel Concordancing Project*. In EUROCALL, 6 1994, (pp. 46). Karlsruhe, Germany: ReCALL.
- SCOVEL, T., *A time to speak*. New York: Newbury House Publishers, 1988.
- STEVICK, E., *Memory, meaning and method*. Rowley, Massachuset: Newbury House, 1976.
- TAYLOR, M. B., *Teacher orientation to CALL: A two-week course*. CAELL Journal, 2(4), 1991, pp. 16-20.
- TERRELL, T., *Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access framework*. The Modern Language Journal, 70, 1986, pp. 213-227.
- TRIBBLE, C., *Small Scale Corpora in ELT: An investigation into vocabulary use*. CAELL Journal, 1(4), 1990a, pp. 13-18.
- TRIBBLE, C., *Concordancing in an EAP Writing Program*. CAELL Journal, 1(2), 1990b, pp. 10-16.
- TRIBBLE, C., JONES, G., *Concordances in the classroom*. Harlow, Longman, 1989.
- VENEZKY, R. *The Structure of English Orthography*. The Hague, Jauna Linguarum Series Minor, 1970.
- WEST, M. *A General Service List of English Words*, London, Longman, Green and Co. 1953.