
La enciclopedia mental y las implicaciones para el trabajo de vocabulario en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Andreas Grünewald y Barbara Roviró*

Resumen

En este artículo los autores muestran, a partir de los últimos avances de la ciencia y de las suposiciones de plausibilidad relativas al campo de investigación concerniente a la enciclopedia mental, las posibilidades de su implicación en el trabajo de vocabulario en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Para ello tratan, en primer lugar, la enciclopedia mental de la lengua materna y su significado para la producción del habla y la comprensión del lenguaje. Más adelante centran sus explicaciones en la enciclopedia mental multilingüe y discuten diversas hipótesis tanto sobre el almacenamiento como sobre la activación de palabras situadas en la enciclopedia mental. Basándose en las mismas, los autores desarrollan una tipología de ejercicios para el trabajo de vocabulario en la enseñanza de lenguas extranjeras y formulan mediante varios ejemplos recomendaciones para un trabajo de vocabulario efectivo en las clases de español como lengua extranjera.

Palabras Clave:

Vocabulario, español como lengua extranjera, enciclopedia mental

Abstract

Taking mental lexicon research, its results and assumptions of plausibility as a starting point, the authors show implications for the teaching and learning of vocabulary in the Spanish as a foreign language classroom. First, they examine the role of the native mental lexicon in speech production and comprehension. Second, they focus on the multilingual mental lexicon and hypotheses on storing and retrieving words from it. As a result, the authors develop a typology of exercises for the foreign language classroom and with the help of vivid examples put forward ideas for effective vocabulary teaching and learning.

Keywords:

Vocabulary, Spanish as a foreign language, mental lexicon.

*Universität Bremen (Alemania)
Andreas.Gruenewald@erzwuss.ybu.hamburg.de

1. Introducción

Las conclusiones resultantes de los trabajos de investigación de los últimos 25 años han contribuido a poner el trabajo de vocabulario en el punto de mira, en concreto, se apunta a la introducción de nuevos tipos de ejercicios, a la revisión de los criterios relativos a la selección de vocabulario, así como también a la reforma de los índices de vocabulario en los libros de texto o a la revisión de diccionarios. En el año 1987, Hausmann hablaba ya incluso de la “transición en lo relativo al vocabulario”. Por un lado, desde hace algunos años se le viene prestando más atención al tema del trabajo de vocabulario en la didáctica de lenguas extranjeras. Por otro lado, se puede constatar que el trabajo de vocabulario forma cada vez menos parte integral de la enseñanza. El aprendizaje de vocabulario se ve a menudo relegado al área de los “deberes” y a ser tarea de preparación anterior o posterior a la clase, resultando ser en la mayoría de los casos poco efectivo. Según un estudio de Neveling, el 59% de los alumnos afirma que les desagrada aprender y memorizar el vocabulario y señalan que aprender vocabulario es “monótono, aburrido, estúpido, primitivo y pura memorización” (2006: 40).

El propósito de este artículo es la descripción del funcionamiento de la enciclopedia mental y de las conclusiones resultantes respecto al trabajo de vocabulario en la enseñanza de lenguas extranjeras. Parece evidente que hay que apoyar los procesos de organización y el funcionamiento de la enciclopedia mental en la enseñanza de lenguas extranjeras colaborando al máximo o intentando comprender sus principios de procesamiento. Pero primero es necesario diferenciar bien la terminología para emplearla de forma precisa en las siguientes explicaciones: adquisición de vocabulario, apropiación de vocabulario, trabajo de vocabulario, transmisión de vocabulario y aprendizaje de vocabulario.

De Florio-Hansen (1994, 2004) diferencia, en primer lugar, entre **la transmisión del significado** por parte del profesor y **la deducción del significado** por parte del alumno. El término **trabajo de vocabulario** incluye tanto la transmisión y la deducción del significado como también las fases inmediatas para la práctica, la repetición y la profundización del léxico. Börner (1995: 33) entiende **la adquisición de vocabulario** como la adquisición no controlada – y, en oposición a ella, el **aprendizaje de vocabulario**, como **la transmisión** controlada e intencionada **de vocabulario**.

La diferenciación entre adquisición y aprendizaje ya ha sido sobradamente discutida por la lingüística y por la didáctica de lenguas extranjeras y no será tratada nuevamente aquí. Nosotros no entendemos estos términos como dicotomías, sino como dos

extremos en un *continuum*. Con respecto a la didáctica de lenguas extranjeras, cuyo aspecto central acostumbra a ser la adquisición de una segunda lengua (L2), tercera lengua (L3), etc., se puede afirmar que la adquisición nunca tiene lugar sin aprendizaje y que el aprendizaje, a su vez, nunca tiene lugar sin la adquisición. Adaptado a nuestro contexto, esto significa que la adquisición de vocabulario no se refiere por definición al léxico en la lengua materna. El término **apropiación de vocabulario** supone para nosotros el término de mayor importancia, el que siempre consta de la adquisición no controlada, y el aprendizaje o bien autocontrolado o bien controlado por un tercero. El trabajo de vocabulario consiste para nosotros en los procesos de transmisión del significado y deducción del significado descritos por De Florio-Hansen. De ello resulta la siguiente visión general:

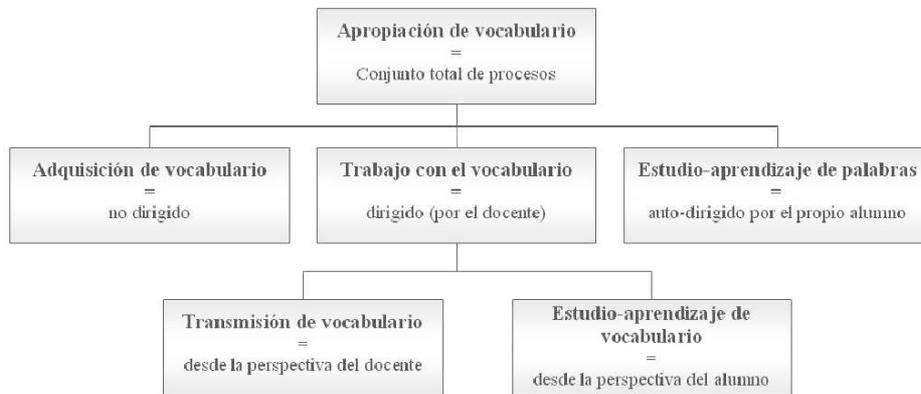


Ilustración 1.

Para responder a la cuestión de cómo los aprendices de lenguas extranjeras aprenden palabras y su significado, y de cómo las memorizan se recurre a la hipótesis de la enciclopedia mental. En la lingüística cognitiva se define la enciclopedia mental a título general como una parte de la memoria a largo plazo en la cual están localizadas las palabras de una lengua (Schwarz 1992: 81). Presentaremos ahora las diversas hipótesis sobre el funcionamiento de la enciclopedia mental. A continuación presentaremos las conclusiones y las suposiciones de plausibilidad –las cuales se referían en los inicios de la investigación en este campo tan solo a la enciclopedia mental de la lengua materna y que se vieron ampliadas en trabajos posteriores mediante el estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras– para poder esbozar de este modo un modelo coherente para el trabajo de vocabulario en clase. Para terminar, comentaremos las conclusiones referentes al trabajo de vocabulario en las clases de lengua extranjera y la revalorización resultante del significado de las estrategias

lexicales demostrándola mediante ejemplos concretos. Con este fin hemos analizado los ejercicios de vocabulario y la presentación de estrategias lexicales en los libros de enseñanza de español de reciente publicación *Encuentros neu*, *Línea amarilla*, *Línea Verde* y *¿Qué pasa?*

2. La enciclopedia mental

Aitchison (1997) define la enciclopedia mental como un “*word store in the human mind*” (un almacén de palabras en la mente humana). Según esta definición se puede describir la enciclopedia mental como un tipo de *interface* con cuya ayuda al usuario de la lengua le es posible transformar lo pensado, es decir, la estructura de conocimientos representada mentalmente, en algo perceptible a nivel sensitivo (producción del habla) al formular expresiones y textos. A su vez, le permite también transformar la comprensión de expresiones y textos en una representación mental (comprensión del habla).

En el centro de nuestro procesamiento del habla y de su producción se encuentra la enciclopedia mental. Según diversos estudios empíricos, ésta se puede activar mediante distintas sensaciones. Marslen-Wilson (1987) propone, por ejemplo, el llamado “modelo cohorte”, en el cual los sonidos escuchados durante el proceso de reconocimiento de las palabras se refieren a posibles palabras. Los componentes fonéticos y de contenido juegan aparentemente un papel crucial. Si en español se escucha, por ejemplo, el sonido inicial [casa], el oyente activa las palabras que comienzan de igual forma, como por ejemplo [casa] - [casabilidad] - [casaca] - [casadero/a]. Ahora bien, según el contexto se consultan también diversos componentes gramaticales y de contenido para, en el corto espacio de tiempo disponible, poder reconocer la palabra con el fin de posibilitar la comunicación. Tarda un cuarto de segundo hasta que todo aquello que sabemos acerca de una palabra y todas las emociones y experiencias ligadas a la misma llegan a nuestro subinsconciente (Jacobs 2006: 581).

Consiguientemente, además de los conocimientos de léxico como forma (lexema), en la enciclopedia mental deben también estar almacenados los conocimientos de contenido (lema). La activación resulta de estos dos componentes; al almacenar y reactivar una entrada en el cerebro se requieren simultáneamente diversas informaciones: el significado de una palabra (informaciones semánticas), las reglas de elaboración de una oración (informaciones sintácticas), el sonido de una palabra (imagen auditiva como información fonológica) y el aspecto de una palabra (información ortográfica). Aunque el término enciclopedia mental parece muy plástico, éste sugiere ante todo las características estructurales y funcionales de un diccionario convencional. El

funcionamiento de la enciclopedia mental es muy distinto al de una enciclopedia impresa tradicionalmente. En una enciclopedia impresa encontramos una sucesión lineal de palabras o términos normalmente ordenados alfabéticamente, la información se presenta en el mismo orden para todas las palabras, las asociaciones con otras entradas son raras (véase ilustración 2).

The image shows a screenshot of a dictionary entry for the verb 'beber'. At the top, it says 'beber' with a small icon and the phonetic transcription [be'βer]. Below this, it is categorized as 'I intransitives und intransitives Verb'. There are three numbered points: 1. '1 (tomar un líquido: personas) trinken; (animales) saufen; beber de la botella, beber a morro (umgangssprachlich) aus der Flasche trinken; dar de beber a alguien/a un animal jemandem zu trinken geben/ein Tier tränken; no, gracias, no bebo nein, danke, ich trinke nicht [oder ich trinke keinen Alkohol]'; 2. '2 (brindar) trinken (por auf+Akkusativ), anstoßen (por auf+Akkusativ); beber por el éxito auf den Erfolg trinken; beber a la salud de alguien auf jemandes Wohl trinken'; 3. '3 (información) begierig aufnehmen; bebió todos los periódicos en busca de los resultados electorales er/sie hat begierig in allen Zeitungen nach den Wahlergebnissen herumgestöbert; este autor ha bebido de los novelistas estadounidenses dieser Schriftsteller ist stark von den amerikanischen Romanautoren beeinflusst'. Below this, it is categorized as 'II reflexives Verb' with two bullet points: '■ beberse trinken; (completamente) austrinken; beberse un vaso de leche ein Glas Milch trinken; bebérselo todo alles austrinken'.

Ilustración 2.

Al contrario que en la enciclopedia tradicional, las entradas de la enciclopedia mental no están clasificadas alfabéticamente. La activación de palabras de uso frecuente es más rápida que la de palabras de uso esporádico y en la búsqueda de las palabras adecuadas se activan a la vez también, con diferencia a lo que ocurre en la enciclopedia tradicional, otras palabras “vecinas”, es decir, otros nudos conceptuales, a través de distintas relaciones semánticas. Como ejemplo nos sirve *Visual Thesaurus*, donde se intenta copiar el funcionamiento de la enciclopedia mental (véase ilustración 3 página siguiente).

La palabra consultada aparece en el medio de una red de palabras sin orden jerárquico. Las palabras del alrededor están relacionadas con la palabra buscada, pudiendo ser esta relación de naturaleza semántica, morfológica, sinonímica, etc. Si se hace clic sobre la línea de conexión se obtiene información sobre el tipo de relación y si se hace clic sobre otro término de la red tridimensional, éste se convierte a su vez en el centro de una nueva red de palabras.

2.1 Componente fonológico

La entrada se refiere tanto a aspectos segmentales como a aspectos no segmentales, es decir, a los sonidos y al modelo de entonación de la entrada. El componente ortográfico que representa la escritura de la entrada está relacionado estrechamente con el componente fonológico.

2.2 Componente morfológico

La entrada se refiere a los aspectos de la formación de palabras. Aquí se constata si, y en todo caso cómo, se puede relacionar a nivel de palabra la entrada en cuestión con otras entradas.

2.3 Componente sintáctico

Aquí se trata de aspectos como la estructura argumentativa o las características idiosincráticas de la sintaxis de la entrada. Estas informaciones son importantes para el uso de la entrada a nivel de oración.

2.4 Componente conceptual

En este apartado se trata del significado de la entrada, es decir, de sus relaciones semánticas.

Las siguientes relaciones entre palabras son también de gran importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras:

- de jerarquía (hiponimia [término superior e inferior], paronimia [forma parecida, significado distinto]),
- de contrarios (antonimia, de complemento) y
- de sinonimia.

Así pues, el aprendizaje de vocabulario resulta una tarea compleja, ya que es imprescindible memorizar para cada lexema sus características de pronunciación y morfológicas, su categoría lexical, su significado y su uso adecuado a la situación (registro, etc.) así como su uso en contextos con otros lexemas (características de valencia y limitaciones de colocación). Si consideramos que las suposiciones formuladas hasta ahora también son válidas para la segunda lengua (L2) o para la enciclopedia mental multilingüe, entonces, los ejercicios de vocabulario deberán tener en cuenta estas modalidades de memorización y de reactivación y se deberán desarrollar los pertinentes tipos de ejercicios.

3. La enciclopedia mental multilingüe

En la didáctica de lenguas extranjeras el término “enciclopedia mental” se refiere naturalmente al vocabulario a adquirir por el aprendiz de una segunda lengua. En el contexto de la discusión en torno a la enciclopedia mental se dan las siguientes cuestiones centrales que no son tan solo de vital importancia para la investigación relativa al aprendizaje de una segunda lengua, sino también para la didáctica de lenguas extranjeras:

- ¿Cómo estructuramos, organizamos, difundimos y ampliamos nuestros conocimientos lexicales al dedicarse al aprendizaje de más de una lengua?
- ¿Es la responsable de la segunda lengua distinta a la de la lengua materna?
- ¿Funcionan las enciclopedias mentales de la primera lengua o lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) por separado o están integradas la una en la otra?

Disipemos la incógnita de antemano: Es imposible contestar estas preguntas de manera uniforme. Existen tres modelos clásicos para describir el funcionamiento de la enciclopedia multilingüe:

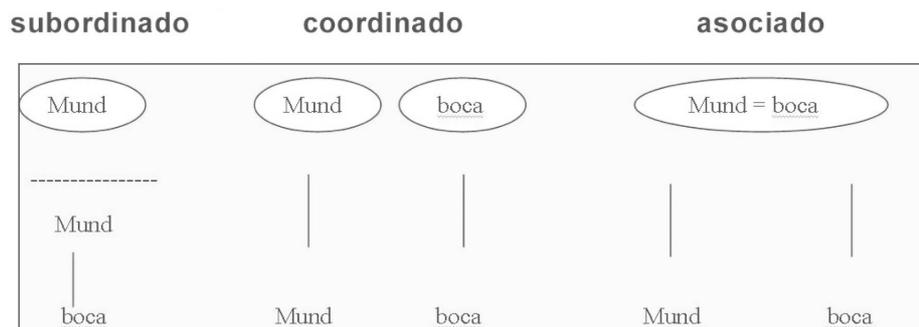


Ilustración 4.

El **funcionamiento subordinado** se corresponde con la asociación tradicional de palabras. No se desarrolla un concepto nuevo para la terminología relativa a la lengua extranjera sino que se utiliza la clasificación según el concepto ya establecido relativo a la terminología en la lengua materna.

En el **modelo coordinado** existen ambos conceptos relativos a la primera y a la segunda lengua siendo sus términos independientes. Su memorización y su procesamiento se suceden de forma paralela.

En el **modelo asociado** se parte de la base de que una fuente conceptual común posibilita dos designaciones distintas. Según Roche (2005: 71) los resultados de su investigación muestran que, en el aprendizaje escolar de lenguas extranjeras, el vocabulario se aprende o bien casi exclusivamente mediante asociaciones o bien como traducción superficial de la lengua materna, ya que los aprendices cuentan en su mayoría con la forma de organización subordinada de la enciclopedia mental.

¿Pero qué es exactamente lo que influye en la estructuración y el funcionamiento de la enciclopedia mental cuando un hablante aprende una segunda lengua? ¿Cuándo adopta la enciclopedia mental cada una de las tres formas? Paradis (1987, 2004) propone los siguientes factores:

- **La edad de adquisición.** En ello advierte de la vital diferencia entre la adquisición paralela y la adquisición consecutiva de una segunda lengua.
- **El contexto de adquisición.** En este caso se contraponen la adquisición natural a la adquisición controlada.
- **El contexto de uso.** Es decir, cuándo, con qué frecuencia y con qué motivación se usa la lengua en cuestión.
- **El grado de parentesco** de las lenguas y si se utilizan dialectos, lenguas estándar o de registros distintos.

Con tantos factores de influencia es fácil sacar la conclusión de que la enciclopedia mental de un aprendiz de lengua extranjera es inestable, y que está sometida permanentemente a cambios, es decir, que puede por supuesto adoptar diferentes formas de funcionamiento. La investigación sobre el bilingüismo confirma esta suposición. El aprendiz de una segunda lengua (L2) crea, en el transcurso de su desarrollo lingüístico, enciclopedias parciales con distintas estructuras en las que las palabras de las dos lenguas no están separadas, marcando su pertenencia a una lengua en concreto mediante la creación de un índice. A la vez también crea otras enciclopedias parciales sometidas a una división por lenguas.

Constatemos, pues, que se perfila que en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) no se crea una enciclopedia mental enteramente nueva e independiente. Aparentemente se utiliza la misma enciclopedia mental, aunque es necesario tener en cuenta la existencia de diversos subsistemas. Las relaciones entre las palabras de las diferentes lenguas son individuales, muy distintas y dependen del proceso de adquisición, de los parecidos formales y semánticos entre las dos palabras reconocidos por el aprendiz. No está claro a qué se debe el hecho de que el aprendiz establezca estas diversas enciclopedias parciales y es probable que no exista una respuesta concreta a esta

cuestión. Factores como el parentesco entre lenguas (el grado de parentesco, las posibilidades de transmisión), las características propias de las palabras (cognatos [people, peuple, pueblo, popolo], tipos de morfemas, etc.), el contexto de adquisición del lenguaje, el dominio de la lengua, el uso de la lengua (entorno monolingüe o bilingüe), los estilos individuales de aprendizaje y otros parecidos pueden influenciar la forma de representación de las palabras y las relaciones entre las mismas. Es incluso imposible descartar sistemas mixtos por palabras, como por ejemplo la memorización común de cognatos (palabras con el mismo origen) y de palabras concretas de parecido cultural y a la vez la memorización por separado de algunas denominaciones de términos abstractos en concreto (véase Lutjeharms, 2003; Harley, 2001).

4. El uso de la enciclopedia mental en el trabajo de vocabulario en las clases de lengua extranjera

¿Cómo se pueden aplicar los descubrimientos de la lingüística y de la didáctica de lenguas extranjeras a la clase de lengua extranjera? El objetivo del aprendizaje de vocabulario en la clase de lengua extranjera es el almacenamiento de la palabra en la enciclopedia mental. Parece adecuado respaldar los procesos de organización y el funcionamiento de la enciclopedia mental en la clase de lengua intentando copiar al máximo su sistemática. Esto puede suceder de distintos modos.

El volumen del vocabulario a aprender en las clases escolares de lengua viene implícitamente dado por el libro de texto en uso y por el plan de estudios. Los criterios más importantes son el valor de su uso y la frecuencia y la disponibilidad receptiva de un vocablo. Por disponibilidad receptiva se entienden, en este contexto, palabras que se utilizan poco pero que son entendidas por prácticamente todos los hablantes de una misma comunidad lingüística. Los libros de texto contienen normalmente palabras de alto nivel de uso frecuente, por lo cual los alumnos deberían dominar el vocabulario preferentemente a nivel productivo, es decir, estos vocablos deberían pasar a formar parte del vocabulario activo. Se distingue entre vocabulario receptivo y productivo o entre vocabulario pasivo y activo. Lübke introdujo además en el año 1984 el término del vocabulario en potencia (*potentieller Wortschatz*). Éste comprende palabras que pueden ser deducidas por sí solas mediante la lógica del interlenguaje (véase Reinfried, 2006: 175). Como veremos más adelante, este vocabulario en potencia puede ser ampliado mediante la toma de conciencia de la existencia de estrategias de deducción de palabras.

Por ello, la enseñanza y la concienciación sobre estrategias y técnicas de deducción en la clase de lengua deberá ser un tema central porque, de este modo, los aprendices podrán hacerse cargo cada vez más de su aprendizaje, a medida que vayan avanzando

en el proceso. En el caso ideal, las estrategias y las técnicas de aprendizaje posibilitarán el incremento del aprendizaje autónomo no tan sólo en el contexto del aprendizaje institucionalizado en la escuela sino también en épocas posteriores (aprendizaje de por vida = lebenslanges Lernen). Es justamente el traslado del aprendizaje de vocabulario al sector externo fuera de clase lo que da aún más importancia a la divulgación de estrategias de aprendizaje de vocabulario.

El trabajo de Antja Storck (2003) sobre el tema “*Vokabellernen*” (“Aprender vocabulario”) ofrece un buen resumen de los distintos modelos clasificatorios. En él se explica claramente que se utiliza tanto la taxonomía de Oxford (1990) (estrategias directas e indirectas) como la de O’Malley y Chamot (1990) (estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas y socioafectivas). Presentar aquí el listado de las distintas estrategias nos llevaría demasiado lejos, ya que en los distintos modelos encontraríamos hasta 80 estrategias y técnicas diferentes. Pero en casi todas se pueden distinguir estrategias de decodificación y de deducción, estrategias de memorización, mnemotécnicas y estrategias de elaboración (véase Storck, 2003; Rampillon, 1996: 28ff). Son en particular las estrategias de deducción las que en los últimos años han ido ganando importancia al imponerse la tendencia del autoaprendizaje y la didáctica multilingüe. Las fuentes de deducción más importantes son imágenes que acompañan el texto, las expresiones relacionadas con la lengua materna o con otras lenguas, los internacionalismos, las deducciones morfológicas de palabras ya conocidas de la misma familia, el contexto textual y la cultura general del aprendiz. Estas estrategias de deducción suponen no tan solo estrategias para el trabajo de vocabulario sino también para la comprensión lectora de textos auténticos.

En el análisis de libros de texto de español (*Encuentros Neu*, *Línea amarilla/verde*, *¿Qué pasa?*) hemos tenido en cuenta ante todo los ejercicios relativos a la adquisición de vocabulario. En principio podemos constatar que todos los libros de texto prestan mucha atención a la presentación de estrategias generales de aprendizaje y de trabajo, y que también tienen en cuenta estrategias lexicales como las mnemotécnicas, las estrategias de elaboración, de clasificación, etc.

5. Tipos de ejercicios que imitan el funcionamiento de la enciclopedia mental

En los libros de texto encontramos los siguientes tipos de ejercicios asociativos:

- *Cadenas de asociación*: Asociación libre del vocabulario disponible. El alumno/La alumna nombra una palabra, el compañero/la compañera nombra a su vez otra palabra para él relacionada de algún modo con la primera.

- *Asociaciones palabra-imagen (de relevancia personal en la repetición de las palabras):* Cada alumno/alumna escoge una imagen entre las presentadas. El alumno/La alumna reúne las palabras que se le ocurren en relación a la imagen.

A los alumnos/las alumnas se les presenta en todos los libros de texto la organización del vocabulario en redes de palabras o en *Mind Maps* ordenadas por temas. Las *Mind Maps* permiten la presentación de numerosas relaciones paradigmáticas y sintagmáticas. Los ejercicios de relaciones paradigmáticas comprenden ante todo la búsqueda de antónimos y sinónimos, así como de términos generales y particulares y la coordinación y creación de redes terminológicas. En los ejercicios sintagmáticos se trata sobre todo de colocaciones. Los alumnos/Las alumnas tienen que establecer redes sintagmáticas (de colocaciones): *problema - tener, afrontar, causar*.

El objetivo de los ejercicios morfológicos es el aprendizaje de modelos de formación de palabras, la creación de derivados y compuestos: *desayunar –el desayuno, el viaje–viajar, etc.*

Otro tipo de ejercicio que aparece a menudo es el relacionado a imágenes. Éstas ofrecen la posibilidad de activar en la memoria palabras con significados concretos. En este caso se pueden atribuir palabras a imágenes o viceversa. Además cabe también la posibilidad de que el aprendiz desarrolle asociaciones propias entre imágenes y palabras. Esta variante conlleva una memorización aún más profunda. Los alumnos/Las alumnas deben explicar también en todos los libros de texto distintos vocablos. Esto puede suceder dibujando o creando *Mots/Images* (véase Ilustración 5). Las explicaciones de las palabras, siendo aún con elementos hablados o pantonímicos, se corresponden con procesos comunicativos reales al entrar en contacto con hablantes de la lengua meta, sea esta la lengua segunda o una lengua extranjera. Los aprendices se ven no tan solo obligados a preguntar por palabras incomprendidas, sino también a formular significados comprendidos para que su comprensión pueda ser corregida o verificada por los demás.



Ilustración 5.

Además, los libros de texto incluyen también ejercicios de pronunciación y de ortografía. Estos tipos de ejercicios también imitan el funcionamiento de la enciclopedia mental. Tal y como hemos afirmado con anterioridad al tratar el “modelo cohorte” como mecanismo de acceso a la enciclopedia mental, es imprescindible reconocer una palabra en su pronunciación y en su forma de ser escrita. La pronunciación correcta, pues, sirve para identificar los sonidos así como para aprender a diferenciar entre fonemas de forma auditiva y articularia. La reconstrucción de palabras con las letras desordenadas o de palabras a las que les faltan letras sirve para la memorización de la ortografía correcta.

6. Recomendaciones/perspectivas

Si analizamos los ejemplos de los libros de texto más actuales podemos constatar que éstos tienen en cuenta el funcionamiento de la enciclopedia mental en los ejercicios de vocabulario tal y como nos es conocido hasta hoy. ¿Qué tipo de recomendaciones, pues, podemos formular para un trabajo de vocabulario efectivo en la enseñanza de lenguas extranjeras? Nosotros somos de la opinión que hay que integrar el trabajo de vocabulario de manera sistemática en la clase de lengua extranjera. En especial consideramos que hay que practicar de forma continuada las estrategias y las técnicas de aprendizaje relativas al vocabulario. En este caso habrá que tener en consideración tanto las estrategias de decodificación como las estrategias de memorización y de elaboración.

Otra recomendación posible sería la individualización del vocabulario. Aquello que es de especial importancia para el aprendiz deberá ser aprendido de manera persistente. El anexo del número temático “Wortschatz individuell” de la colección *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* ofreció un “*Dico personnel*”. En éste, los aprendices pueden anotar su propio vocabulario sobre distintos temas. El *Dico personnel* sirve a los alumno/las alumnas para aprender el vocabulario de forma individual y agrupado por temas. Reúnen el vocabulario que consideran pertinente y lo ordenan por campos temáticos (como por ejemplo hobbies, familia, etc.). Para ello crean un sistema de orden propio. Para cada campo temático los alumnos/las alumnas hacen dibujos o colages o pegan fotografías, etc. En total se les suministran 13 técnicas diferentes de aprendizaje y se usa el vocabulario en contextos de relevancia personal (hablar de sí mismos, etc.). Los alumnos/Las alumnas crean también listas individuales de vocabulario al leer textos o novelas. Se da por entendido que se descartan los típicos test de vocabulario.

Por último vemos también en el uso de diccionarios tanto monolingües como multilingües una buena posibilidad de posibilitar al aprendiz la adquisición de vocabulario nuevo de manera cada vez más autónoma. Cualquier aprendiz de una lengua extranjera

reconoce enseguida un texto elaborado con la ayuda de un diccionario bilingüe si el uso del mismo no ha sido practicado con anterioridad. No debemos descuidar tampoco el uso de las posibilidades de transferir los conocimientos adquiridos en una lengua extranjera y la utilización de las mnemotécnicas.

Es imprescindible concienciar al alumnado de la importancia del vocabulario para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Tan solo lograrán aprender y ampliar el vocabulario necesario si desarrollan por sí mismos la necesidad de comunicarse en la lengua meta.

7. Referencias bibliográficas

AITCHISON, Jean. (1997): *Wörter im Kopf: Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Übers. der 2. Aufl. Tübingen, Niemeyer.

BÖRNER, Wolfgang Y VOGEL, Klaus. (eds.) (1994): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das mentale Lexikon*. Tübingen, Narr.

BÖRNER, Wolfgang. (1995): "Einige Bemerkungen zu Erwerb und Gebrauch des Lernwortschatzes". En: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KÖNIGS, Frank Y KRUMM, Hans-Jürgen. (eds.) (1995): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Narr, 32-39.

BÖRNER, Wolfgang. (2000): "Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven". *Germanistische Linguistik*, 2000/155-56, 29-57.

DE FLORIO-HANSEN, Ines. (1994): *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*. Tübingen, Narr.

DE FLORIO-HANSEN, Ines. (2004): "Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung". *Fremdsprachen lehren und lernen*, 33 (2004), 83-113.

DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT FRANZÖSISCH (2006): Themenheft Wortschatzarbeit individuell. Jg. 40 / Heft 83. Friedrich, Seelze.

HARLEY, Trevor. (2001): *The psychology of language. From data to theory*. Hove, Psychology Press.

HAUSMANN, Franz J. (1987): "Die Vokabularisierung des Lehrbuchs oder: die Wortschatzwende. Präsentation und Vermittlung von Wortschatz in Lehrwerken für den Französischunterricht". *Die Neueren Sprachen*, 86 (1987) 5, 426-445.

HOUSE, Juliane. (1995): "Metapragmatische Bewusstheit, sprachliche Routinen und interkulturelles Lernen beim Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht". En: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KÖNIGS, Frank Y KRUMM, Hans-Jürgen. (eds.) (1995): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Narr, 92-100.

JACOBS, Artur. (2006): "Wie arbeitet das Gehirn beim Lesen? Ergebnisse der neurokognitiven Leseforschung". *Forschung&Lehre*. Jg. 13 Heft 10/06, 580-581.

LÜBKE, Diethard. (1984): "Der potentielle Wortschatz im Französischen". *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, Heft 4/1984, 372-379.

LUTJEHARMS, Madeline. (1994): "Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache". En BÖRNER, Wolfgang Y VOGEL, Klaus (eds.): *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*. Tübingen, Narr, 149-67.

LUTJEHARMS, Madeline. (2003): "Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache". En: BAUMGARTEN et al. (eds.): *Übersetzen, interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung: das Leben mit mehreren Sprachen*. Bochum, AKS-Verlag, 127-138.

LUTJEHARMS, Madeline. (2004): "Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache". *Fremdsprachen lehren und lernen*, 33 (2004), 10-26.

MARSLÉN-WILSON, Wiliam. (1987): Functional parallelism in spoken word recognition. *Cognition*, Jg. 25, 71-102.

NEVELING, Christiane. (2006): "Wie Jungen und Mädchen französische Wörter lernen - eine Umfrage". *Neusprachliche Mitteilungen*, 3, 39-45.

O'MALLEY, Michael Y CHAMOT, Anna. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

OXFORD, Rebecca. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Heinle and Heinle Publishers.

PARADIS, Michel. (1987): "The assessment of bilingual aphasia". *Journal of neurolinguistics: an international journal for the study of brain function in language behavior and experience*, 4/3-4, 531-535.

PARADIS, Michel. (2004): "A neurolinguistic theory of bilingualis". *Journal of neurolinguistics: an international journal for the study of brain function in language behavior and experience*, 18/5, 423-425.

RAMPILLON, Ute. (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Handbuch. Ismaning, Hueber Verlag.

RAUPACH, Manfred. (1994): "Das mehrsprachige mentale Lexikon". En BÖRNER, Wolfgang Y VOGEL, Klaus (eds.): *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*. Tübingen, Narr, 19-37.

REINFRIED, Marcus. (2006): "Wortschatzarbeit – L'empire des mots". En: NIEWELER, Andreas (eds.): *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart, Klett, 174-189.

ROCHE, Jörg. (2005): *Fremdspracherwerb. Fremdsprachendidaktik*. Reihe UTB Basics. Franke, Tübingen.

SCHWARZ, Monika. (1992): *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke.

STORK, Antje (2003): *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Gunter Narr, Tübingen.

WOLFF, Dieter. (2002): "Das mentale Lexikon. Grundlage der Sprachkompetenz in der Muttersprache und der Fremdsprache". *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 1/2002, 11-14.

Libros de texto

Encuentros Nueva Edición. Tomo 1. (2003) Berlin, Cornelsen.

¿Qué pasa? Tomo 1. (2006) Braunschweig, Diesterweg.

Línea verde. Tomo 1. (2006) Stuttgart, Klett.

Línea amarilla. Tomo 1. (2006) Stuttgart, Klett.