

Adaptación del léxico del inglés a las necesidades de los estudiantes

María Jesús Sánchez¹ y Alfredo Fernández-Sánchez²

Universidad de Salamanca (España)

¹mjs@usal.es & ²a.fernandez@usal.es

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es identificar las palabras académicas (NAWL, <http://www.newacademicwordlist.org/>, Bauman y Culligan, 1995) y las más frecuentes (NGSL, <http://www.newgeneralservicelist.org/>) que los estudiantes de inglés como lengua extranjera de nivel B2 (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002) desconocen, y que se consideran fundamentales en el estadio lingüístico en el que se encuentran. La tarea se llevó a cabo con un cuestionario de familiaridad (escala Likert: 1-5). Como también se deseaba comprobar cuán bien representado estaba el léxico en el libro de texto de los estudiantes (Haines y Stewart, 2008), se sometió este material a un programa que informa del tipo de palabras a la vez que lo cuantifica (Vocabprofile, <http://www.lex Tutor.ca/vp/>). Este conocimiento permite centrar la atención del profesor en un léxico específico y realizar distintas actividades para lograr una mayor exposición al mismo (Horst, Cobb y Meara, 1998; Waring y Takaki, 2003; Webb, 2007). A la vez, permite complementar el libro de texto con escritos del ámbito académico, que es donde se detectaron mayores deficiencias. Los resultados de esta investigación beneficiarán a los estudiantes, debido al conocimiento que el profesor adquiere sobre el vocabulario específico que se debe desarrollar, las actividades más apropiadas, y la necesidad de proporcionar diferentes contextos en los que aparezcan los términos que hay que aprender; especialmente aquellos en los que se produce un lenguaje más científico y académico.

Palabras clave: inglés, vocabulario, vocabulario académico, enseñanza del léxico, aprendizaje léxico.

Abstract

English vocabulary adaptation to the needs of the students

The aim of this article is to identify the academic (NAWL, <http://www.newacademicwordlist.org/>, Bauman y Culligan, 1995) and most frequent words

(NGSL, <http://www.newgeneralservicelist.org/>) that our students do not know; vocabulary which is considered fundamental at our students' linguistic stage (B2 level, Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2002). The task was carried out through a familiarity questionnaire (Likert scale of 1-5). We also wanted to check how well the lexicon was represented in the textbook used by our students (Haines & Stewart, 2008) and, therefore, this material was submitted to a program that provides information about the type of words and quantifies it (Vocabprofile, <http://www.lexutor.ca/vp/>). This knowledge allows the teacher to focus on a specific vocabulary and carry out different activities within the classroom for a greater exposure, which is essential for learning (Horst, Cobb & Meara, 1998; Waring & Takaki, 2003; Webb, 2007). Meanwhile it allows the implementation of the textbook with academic texts, which is where major deficiencies were detected. The results of this research will benefit the students, due to the knowledge that the teacher acquires about the specific vocabulary to be developed, the appropriate activities, and the necessity of providing different contexts where the terms to be learned appear; especially those in which academic and scientific language is produced.

Keywords: English, vocabulary, academic vocabulary, vocabulary teaching, lexical learning.

1. Introducción

En este estudio se examina el tipo y la cantidad de vocabulario que se encuentra en los libros de texto. Aunque sólo se analiza parte del léxico de un libro de texto de nivel B2 (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002) los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos junto con la base bibliográfica que se maneja (Jiménez Catalán y Mancebo Francisco, 2008; Criado y Sánchez, 2009; Brown, 2011; Hsieh, Wang y Lee, 2011; O'Loughlin, 2012; Fernández Orío, 2014) llevan al frecuente y poco apropiado tratamiento del léxico en los libros de texto y a la consecuente imposibilidad de confiar en los materiales presentados en los mismos.

2. Revisión bibliográfica

2.1. Revisión bibliográfica sobre el léxico

El aprendizaje léxico, tanto incidental como intencional, ha sido objeto de estudio por parte de numerosos investigadores en las últimas décadas

(Nation, 1990; Laufer y Nation, 1995; Meara, Lightbown y Halter, 1997; Hill 2000; Meara y Fitzpatrick, 2000; Nation, 2001; Muncie, 2002; Morris y Cobb, 2004; Horst, Cobb y Nicolae, 2005; Meara, 2005; Pigada y Schmitt, 2006; Coxhead, 2010; Pellicer-Sánchez y Schmitt, 2010). En sus publicaciones, estos autores discuten aspectos relevantes en relación a este área, los cuales en muchas ocasiones tienen que ver con lenguaje escrito y, por lo tanto, con uno que tiende a ser más académico (Muncie, 2002; Pigada y Schmitt, 2006; Pellicer-Sánchez y Schmitt, 2010). Asimismo, el tipo de aprendizaje del que hablan es muy extenso, pues puede abarcar tanto a distintos niveles como a distintos tipos de estudiantes (O'Loughlin, 2012). Una gran parte de las publicaciones se centra en la cantidad y el tipo de léxico que los estudiantes de inglés como lengua extranjera deben conocer dependiendo del estadio de aprendizaje de la lengua en el que se encuentren (Nation, 2001). También, la cantidad de términos nuevos que deben aparecer y el procedimiento para medir la riqueza léxica (Laufer, 1989; Laufer y Nation, 1995), así como la importancia de la riqueza contextual y de la frecuencia (Hu, 2013). La publicación de Nation (2014) es relevante en el campo porque abre nuevas formas de considerar el aprendizaje léxico, ya que establece una división del léxico por niveles. También reitera la importancia de la frecuencia, aspecto relevante para este estudio.

Todas estas ideas conducen a cuestiones relevantes que hacen pensar en diversos aspectos léxicos de los libros de texto, entre ellos se pueden mencionar: el tipo de léxico que encontramos en ellos, los términos que nuestros estudiantes dominan o desconocen, cómo se distribuyen los términos, si hay una mayor preocupación por la forma que por el contenido, etc. Conocimiento que puede contribuir a poner remedio a situaciones léxicas deficitarias que, en parte, pueden estar provocadas por el material con el que se trabaja en el aula, ya que los autores de los libros de texto con gran frecuencia no ponen en práctica los resultados de las investigaciones que tratan el aprendizaje del vocabulario en L2 (López Jiménez, 2014).

2.2. Revisión bibliográfica sobre los libros de texto

Las preocupaciones de los investigadores sobre el léxico de los libros de texto se plasman en estudios como el de Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008), Criado y Sánchez (2009), Brown (2011), Hsieh et al., (2011), Fernández Orío (2014), y López Jiménez (2014) entre otros. Los resultados obtenidos en algunas de las investigaciones (Hsieh et al., 2011; O'Loughlin, 2012) revelan que los libros de texto son deficientes como

material de enseñanza. En ellos se echa en falta criterios sistemáticos en cuanto al número de palabras y al tipo de vocabulario que deben incluir (Jiménez Catalán y Mancebo Francisco, 2008; López-Jiménez, 2014). Por ello, se deben analizar con el fin de potenciar los puntos fuertes y descubrir de qué modo se pueden complementar. En el caso de Hsieh et al. (2011: 13) estos autores encuentran resultados muy positivos con historias y con lectura independiente, ya que a través de este trabajo los niños pasaron como ellos dicen “from nearly zero English to the independent reading stage”. O’Loughlin (2012) además recomienda, junto a un material de lectura apropiado, la enseñanza de estrategias eficaces de aprendizaje léxico. En el análisis realizado por López Jiménez (2014), posiblemente de gran utilidad para los autores de libros de texto por las indicaciones de índole práctico que ofrece, se observa que la práctica del vocabulario tiende a ser tradicional debido al tipo de ejercicio que suele encontrarse en los libros (mayoritariamente abierto o cerrado), a la ausencia de estrategias de aprendizaje, al uso abusivo de agrupaciones semánticas y al insuficiente reciclaje del vocabulario.

En la misma vena léxica, la investigación de Fernández Orío (2014) da cuenta de las diferencias y similitudes que existen en la distribución del léxico de los distintos manuales que se examinan. El estudio muestra un nivel de coincidencia alto entre las dimensiones de conocimiento léxico: semántica, sintáctica, conceptual, referencial y contextual. No obstante, se observan diferencias en cuanto al número de actividades y al rango de las dimensiones. Esta información es relevante para el análisis del conocimiento léxico que subyace a las actividades que presentan los libros de texto, el cual probablemente se espera que vaya más allá de la forma de la palabra, del significado y de la función gramatical y que alcance paulatinamente un nivel de procesamiento profundo. En relación a este tema también es importante la aportación de Brown (2011), quien analiza a qué aspectos del conocimiento léxico deben prestar atención los libros de texto, ideas que conllevan cambios en las actividades de los mismos. En su estudio se concluye que para conseguir un dominio léxico hay que facilitar actividades en las que haya que discriminar entre palabras similares y que permitan la realización de asociaciones, así como proporcionar repetidos encuentros, es decir, el número de veces que se debe encontrar una palabra para su aprendizaje (Zahar, Cobb y Spada, 2001). Como se ha comprobado en la literatura al respecto, la exposición variada a los términos es esencial para el aprendizaje de los mismos. Así, Saragi, Nation y Meister (1978) hablan de la

necesidad de encontrar la palabra en diez ocasiones; Nation (1982) proporciona una cifra mayor y dice que dieciséis encuentros es un número corriente en la literatura que trata este tema. Jenkins, Stein y Wisocki (1984) hallan que el 25% de los discentes realmente aprenden el léxico después de encontrarlo diez veces. Herman, Anderson, Pearson y Nagy (1987) afirman que para la plena adquisición de una palabra se necesitan veinte encuentros. Horst et al. (1998) mencionan diez. Waring y Takaki (2003) dicen que puede ser necesario encontrar cada término incluso en más de veinte ocasiones diferentes. Webb (2007) se sitúa en la misma línea que varios de los autores mencionados anteriormente, ya que se muestra favorable a que se faciliten más de diez encuentros para que se produzca el aprendizaje léxico. Aunque no se ha alcanzado un consenso en cuanto al número adecuado, por lo general se piensa que son necesarios seis encuentros o más para poder comprender plenamente el espectro semántico de cada término y su relación con otros. Se manejan las ideas de que cuanto mayor sea la exposición mayor será la probabilidad de aprender el término (Jiménez Catalán y Francisco Mancebo, 2008), y que éste se interiorizará mucho mejor si las repeticiones permiten encontrarlo de manera diferente a como se ha visto antes (López-Jiménez, 2014).

Estudios recientes sugieren que además de la cantidad de exposición con las palabras también hay que considerar qué tareas hacen los estudiantes con las palabras (Laufer y Rozovski-Roitblat, 2015). Algunas investigaciones (Webb, 2005; Folse, 2006; Lee y Hirsh, 2012) han examinado los dos aspectos a la vez (encuentros/tareas) y las conclusiones no son claras. En la investigación llevada a cabo por Folse (2006) y Lee y Hirsh (2012) el número de encuentros es más relevante para el aprendizaje que la tarea que se realiza, cosa que no ocurre en la de Webb (2005). Es interesante considerar ambos aspectos y ser conscientes de que se necesita más investigación en relación con este punto para saber con certeza qué aspecto influye más y en función de ello elaborar los materiales docentes.

Dado que se parte de que la instrucción explícita del vocabulario con actividades planificadas es útil para que se produzca el aprendizaje (Zahar et al., 2001; Milton, 2009), es muy probable que los diseñadores de materiales actuales tengan en mente técnicas de presentación del léxico. Procurarán que las actividades lleven al profesor a exponer a los alumnos a textos relacionados en los que aparezca el léxico de cierta frecuencia (López-Jiménez, 2014), con el fin de que los estudiantes accedan en repetidas ocasiones a términos relacionados. También la investigación en el campo ha

mostrado que es más conveniente la organización temática frente a la semántica porque, según la teoría de la interferencia (Postman, 1961), a medida que la similitud entre la información que se tiene y lo que se ha de aprender aumenta, también aumenta la dificultad del aprendizaje. La investigación de Sánchez (2003) es consistente con la de Postman (1961) ya que aporta datos cuantitativos en los que se manifiesta un peor aprendizaje de los términos que se hallan más próximos dentro del campo semántico. En ella el aprendizaje de un término se ve dificultado por la interferencia que producen los que están muy próximos a él.

La información que aporta la investigación sobre el aprendizaje léxico debe ser considerada por los escritores de materiales docentes en todo momento, y especialmente cuando incluyan términos de bandas que pueden estar fuera del conocimiento del estudiante.

3. Objetivo general y específicos

A diferencia de las investigaciones ya mencionadas, en este estudio se pretende identificar un material léxico que aúne las necesidades que tienen los alumnos con lo que les ofrece el propio libro de texto (*First Certificate. Masterclass*, Haines y Stewart, 2008). Es decir, la realización de un análisis contrastivo minucioso del vocabulario exigido en el libro con el que realmente necesitan los estudiantes según su perfil. Por ello, se propone como objetivo general de esta investigación el estudio del vocabulario que deben conocer según su libro, el cual es probable que contenga vocabulario de tres tipos: palabras de la *NSGL*, de la *NAWL* y algunos tecnicismos.

1. Un alto número de las 2.818 palabras de la *New General Service List* (*NGSL*, <http://www.newgeneralservicelist.org/>, Browne, Culligan y Phillips, 2013. Versión 1.01 que cubre el 92% de textos generales del inglés), ampliación de la lista de 2.284 palabras de Bauman y Culligan (<http://jbauman.com/aboutgsl.html>, 1995). Se piensa que los estudiantes, en el nivel que se encuentran en el estudio de la lengua inglesa (B2, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002) deben conocer todos estos términos (Nation, 2001). De hecho, es muy probable que dominen la mayor parte debido a que aparecen en contextos muy diversos y en repetidas ocasiones. La frecuencia facilita la adquisición de los mismos y, por supuesto, está ligada al nivel lingüístico del

estudiante. Como dicen Zahar et al. (2001: 13), “... weaker learners are indeed more dependent on frequency than stronger ones...”, razón por la que puede ser que estos estudiantes no dependan tanto de este tipo de vocabulario.

2. Gran parte de los términos que se encuentran en la *New Academic Word List* (*NAWL*, <http://www.newacademicwordlist.org/>). Antes de la *NAWL* hubo una primera *Academic Word List* (*AWL*, Averil Coxhead, 2000), la cual contiene 570 familias de palabras entre las que no se hallan las del *GSL*, que sustituyó a la *University Word List* (Xue y Nation, 1984). La *NAWL* es una lista de términos académicos que contiene 963 palabras obtenidas de un corpus académico de 288 millones de palabras. Proviene principalmente del *Cambridge English Corpus*, que cubre un amplio rango de temas y disciplinas con textos de revistas y libros académicos del Reino Unido y de Estados Unidos. Es importante recalcar que la combinación de las dos nuevas listas, *NGSL/NAWL*, da cuenta de un 5% más de texto que el de las listas antiguas, *GSL/AWL*, (wikipedia.org/wiki/New_General_Service_List), razón por la que se utilizarán éstas (*NGSL/NAWL*) en parte de esta investigación. Se piensa que los estudiantes probablemente presenten un mayor desconocimiento en el vocabulario de la lista *NAWL* que en los términos de la *NGSL* por pertenecer a ámbitos y registros con los quizás no estén muy familiarizados.
3. En menor grado, algunos tecnicismos. Normalmente, por su origen, frecuentemente del latín o del griego, creemos que éstos no representan un problema para nuestros estudiantes. El parecido con la lengua materna hace que la dificultad esté más bien en el concepto que en la forma, ya que a veces este vocabulario científico puede resultar familiar mientras que los conceptos no. La carencia conceptual, cuando se trate con textos más técnicos, quizá se pueda solucionar trabajando el aspecto semántico de ciertos lexemas (Fernández de Bobadilla, 2004).

El conocimiento del vocabulario más frecuente del inglés, junto con el académico, permite a los estudiantes comprender aproximadamente el 90% de un texto. Esta idea se desprende de las palabras de Nation (2001: 17-18): “with a vocabulary of 2,000 words, approximately one word in every five will be unknown. With a vocabulary of 2,000 words plus the *Academic Word*

List, approximately one word in every ten will be unknown”. Si además se conocen ciertos tecnicismos, los cuales suponen el 10% del texto, se puede pensar en el aprendizaje de los propios textos mediante la inferencia. Si esto sucede así, sólo se desconoce, como mucho, una palabra de cada veinte, lo que hace que sea el vocabulario mínimo al que se debe aspirar en el nivel en el que se encuentran nuestros estudiantes, ya que dispondrían “de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales”, como estipula el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002: 109) para los estudiantes del nivel B2.

A partir de las ideas manejadas han surgido dos objetivos específicos, íntimamente ligados:

- (i) Comprobar si los términos del libro de texto están bien representados en relación al léxico de las listas *GSL* y *AWL* (nivel de coincidencia). Se usan estos listados, y no los del *NGSL* y *NAWL* (a pesar de que éstos contengan más palabras), porque el programa que discrimina entre léxico académico y de gran frecuencia (*Vocabprofile*, <http://www.lexutor.ca/vp/comp/>) trabaja exclusivamente con este léxico. La elección se justifica por los medios técnicos de los que se dispone así como por el convencimiento de que los resultados no serían significativamente diferentes si se hubieran utilizado los listados *NGSL* y *NAWL*.
- (ii) Identificar los términos de los listados *NGSL* y *NAWL* (más amplios que los *GSL* y *AWL*) con los que los estudiantes están poco familiarizados, y comprobar si éstos aparecen frecuentemente en el libro de texto. En el caso de que esto no suceda así, esta información se utilizará en el futuro para aplicar instrucción específica de los términos menos conocidos.
- (iii) Dar cuenta de “Otras palabras” (*Off-list terms*) que no pertenecen ni a la *GSL* ni a la *AWL*, es decir, tecnicismos y nombres propios.

Los resultados que se pueden obtener son de carácter cuantitativo y también cualitativo, adquiriéndose así información sobre el porcentaje de términos (cuantitativo) y el tipo de léxico (cualitativo) que precisa enseñanza, es decir, si debe estar más orientado hacia un uso con términos generales del inglés, y por ello más frecuentes, o a un uso más académico. Así mismo, se da cuenta

de la distribución de “Otras palabras” por franjas de frecuencia y se analiza qué franja puede ser de interés de cara a la docencia y al aprendizaje de los términos.

4. Método

4.1. Procedimiento

Parte del libro de texto de los estudiantes se sometió al programa *Vocabprofile* (<http://www.lex tutor.ca/vp/comp/>) con el fin de obtener información cuantitativa (número total de palabras y número de palabras diferentes) y cualitativa (tipo de vocabulario). A través de él se obtuvo información sobre el vocabulario de las listas:

- (i) *GSL*: Palabras K1 (primeras mil palabras más frecuentes del inglés) y palabras K2 (segundas mil palabras más frecuentes del inglés)
- (ii) *AWL* (vocabulario académico)
- (i) Otras palabras (tecnicismos y nombres propios)

Como también se deseaba conocer, mediante una metodología cuantitativa, con qué términos de los listados *NGSL* y *NAWL* estaban familiarizados los estudiantes se midió el grado de familiaridad mediante una escala Likert con cinco niveles de respuesta. Se consideró que era el mejor método para captar el sentir de los estudiantes con datos cuantitativos fáciles de analizar, y que, al contar con un número considerable de participantes las respuestas de los menos interesados, no pondrían en peligro la validez de la investigación. A los participantes se les pidió que valoraran los términos en una escala de “nada” (valorado con un 1) a “totalmente familiar” (con un 5). Una vez hallada la media de cada término se pudo realizar una gradación de los mismos y extraer aquéllos que se deberían trabajar en el aula para su aprendizaje. En este caso se decidió, con la ayuda de varios colegas que imparten clase en el nivel con el que se trabaja, que habría que enfatizar la docencia léxica en aquellos términos que obtuvieran una media inferior a 3. En estudios que utilizan este tipo de escala un alto grado de familiaridad en los términos se correlaciona con el conocimiento de los mismos. Por ello, se pensó que aquellos cuya media fuera inferior a 3 precisarían docencia formal, ya que probablemente se necesite una media mayor para asegurar, no sólo el

reconocimiento de los términos, sino la plena comprensión y la correcta producción de los mismos, fin que persiguen las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso los profesores y los diseñadores de materiales educativos.

4.2. Muestra

Para la valoración de los términos de la *NGSL* y de la *NAWL* se contó con estudiantes del Grado de Estudios Ingleses matriculados en la Universidad de Salamanca en “Lengua Inglesa I”, asignatura semestral de primer año impartida en el primer semestre de clase, en la que se comienza con un nivel B2 (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002). Se asume que el nivel de conocimiento de la lengua inglesa consolidado cuando se matriculan los estudiantes es B1, que es el que se exige al finalizar el Bachillerato y en las Pruebas de Acceso a la Universidad.

Participaron libremente en la tarea que se les pidió y se les ofreció crédito extra por su colaboración. Juzgaron el grado de familiaridad con los términos de la *NAWL* 25 estudiantes de un grupo, de éstos 19 eran mujeres y 6 varones y tenían una media de edad de 19,2 años. Lo mismo hicieron otros 25 estudiantes, 21 mujeres y 4 varones, con una media de edad de 18,9 años, con los términos de la *NGSL*. Los estudiantes valoraron durante el tiempo de clase los mismos términos, presentados éstos de manera contrabalanceada, es decir, se mostraron en distinto orden para que el hecho de que un término apareciera al principio o al final no influyera en su juicio. Como los listados eran largos, y el cansancio podía poner en peligro los resultados, se realizaron varias pausas mientras completaban la tarea de juzgar el grado de familiaridad con el léxico de los listados. Estos momentos se ocuparon en ejecutar tareas breves distractoras relacionadas con el contenido de clase.

4.3. Material

El material léxico utilizado fue el listado *NAWL* (<http://www.newacademicwordlist.org/>) y el *NGSL* (<http://www.newgeneralservicelist.org/>, Brown, Culligan y Phillips, 2013). También el vocabulario que aparece en el libro de texto *First Certificate. Masterclass* (Haines y Stewart, 2008) en las seis primeras unidades, que es lo que se cubre en la asignatura de lengua inglesa ya mencionada. El recurso informático del que nos servimos para facilitar el trabajo fue el programa *Vocabprofile* (<http://www.lextutor.ca/vp/comp/>), que cuantifica y discrimina entre léxico académico

(*AWL*) y de gran frecuencia (*GSL*, K1 y K2). También el *Vocabprofile Compleat* (<http://www.lex tutor.ca/vp/comp/>), que proporciona la distribución del léxico por franjas de frecuencia.

5. Resultados y discusión

Las seis unidades del libro de texto digitalizadas (*First Certificate. Masterclass*, Haines y Stewart, 2008) se sometieron al programa *Vocabprofile* (<http://www.lex tutor.ca/vp/comp/>), recurso informático que realiza un análisis léxico de los textos dividiendo las palabras en cuatro categorías según la información que proporciona el documento “Some research uses of VocabProfile (VP)” (<http://www.lex tutor.ca/vp/research.html>).

- (i) Las 1.000 palabras más frecuentes del inglés (*GSL*, K1)
- (ii) Las segundas 1.000 palabras más frecuentes del inglés (*GSL*, K2)
- (iii) Palabras académicas del inglés frecuentes en textos académicos de diferentes materias (*AWL*)
- (iv) El resto de palabras que no se encuentra en las otras listas (mayoritariamente tecnicismos y nombres propios)

Este programa arrojó información de gran utilidad sobre la cantidad y el tipo de vocabulario utilizado en la investigación, como se ve en la siguiente tabla (Tabla 1).

	Familias (Families)	Tipos (Types)	Ocurrencias (Tokens)	Porcentajes
K1 Palabras (1-1000)	798	1667	23930	83,26%
K2 Palabras (1001-2000)	467	729	2137	7,44%
Palabras AWL	239	350	878	3,05%
Otras palabras (Off-list)	?	924	1796	6,25%
Total	1504+?	3670	28741	100%

Tabla 1. Tipo de léxico del libro de texto según el programa *Vocabprofile*

La tabla indica que en el libro de texto hay 28.741 palabras en total (*tokens*), de las cuales 3.670 son distintas (*types*), aunque pueden incluir palabras derivadas. También da información sobre la distribución de las dos mil primeras palabras de mayor frecuencia del inglés, las cuales forman parte de las que se encuentran en el *NGSL*. Como es normal en los estudios cuantitativos que tratan con el léxico (Laufer y Nation, 1995; Meara et al.,

1997; Meara y Fitzpatrick, 2000; Cobb y Morris, 2004) abundan las palabras que se encuentran entre las 1.000 más frecuentes del inglés (83,26%), seguidas de las siguientes mil palabras más frecuentes (7,44%). En cuanto a las palabras o términos académicos estas arrojan un porcentaje del 3,05% y “Otras palabras” (tecnicismos) un 6,25%.

Para guiarnos en la interpretación de los datos que presenta la Tabla 1 los autores del *Vocabprofile* (<http://www.lexutor.ca/vp/>) comentan que un resultado típico en cualquier texto es 70-10-10-10, es decir, el 70% de las primeras mil palabras más frecuentes del inglés, el 10% de las segundas mil palabras de mayor frecuencia, el 10% de vocabulario académico, y el 10% de “Otras palabras”. Estos porcentajes pueden ser apropiados para un nivel B2, porque permite que los estudiantes traten asuntos relacionados con su especialidad y con temas generales (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002: 109). Si sumamos los porcentajes obtenidos para los términos más frecuentes (palabras K1+K2) tenemos un 90,69% (83,26%+7,44%). La observación que se puede hacer al respecto es que los términos más frecuentes del inglés están muy bien representados en el libro de texto. No ocurre lo mismo ni con los términos de la AWL ni con los tecnicismos, ya que están muy lejos de alcanzar el 10% ideal que señalábamos antes. En el caso de los tecnicismos el porcentaje puede ser incluso algo menor porque en este mismo grupo están también incluidos los nombre propios.

Los términos que se encuentran bajo la denominación “Otras palabras” se sometieron al *Vocabprofile (Compleat)*, el cual proporciona la distribución de palabras por frecuencia (K1=primeras mil palabras más frecuentes, K2=segundas mil palabras más frecuentes, y así hasta llegar a K-25), y se halló que pertenecen a las dos mil palabras más frecuentes del inglés aproximadamente la cuarta parte (24,76%). En la tabla que se proporciona a continuación (Tabla 2) se muestra la distribución del léxico de las franjas 1 a 6 (K1 a K6), lo que supone el 58,63% del total de “Otras palabras”.

	Familias (Families)	Tipos (Types)	Ocurrencias (Tokens)	Porcentaje acumulado de ocurrencias
K1 Palabras (1-1000)	53	66	136 (7,55%)	7,55%
K2 Palabras (1001-2000)	111	138	310 (17,21%)	24,76%
K3 Palabras (2001-3000)	95	129	257 (14,27)	39,03%
K4 Palabras (3001-4000)	80	91	134 (7,44)	46,47%
K5 Palabras (4001-5000)	69	72	131 (7,27%)	53,74
K6 Palabras (5001-6000)	38	43	88 (4,89%)	58,63%
Total	1504+?	924	1796	100%

Tabla 2. Distribución de las seis mil primeras palabras del léxico del libro de texto “Otras palabras” (*Vocabprofile Compleat*).

A continuación se expone una figura (Figura 1) en la que se visualiza la distribución léxica de “Otras palabras” en las 25 franjas de frecuencia.

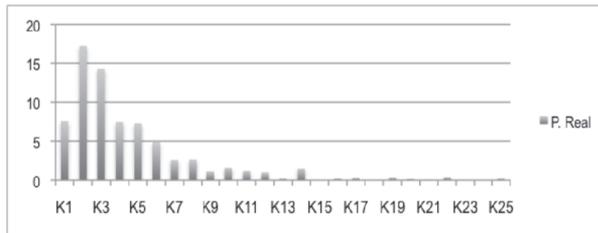


Figura 1. Distribución de las palabras del léxico del libro de texto "Otras palabras" (*Vocabprofile Complete*).

Se observa que a medida que la frecuencia disminuye también disminuyen las ocurrencias y que las palabras se aglutinan principalmente en las seis primeras franjas de frecuencia. Considerando que es posible que las palabras de las dos primeras franjas sean las más conocidas por los estudiantes, merece la pena ser especialmente cuidadoso con el diseño de materiales en los que se visualicen y manipulen las palabras que se encuentran entre la franja K3 y K6. Probablemente menos conocidas que las de las franjas anteriores y todavía de cierta importancia, ya que suponen el 33,87%. Es muy probable que el resto de léxico, el que se encuentra en franjas de menor frecuencia que la K6 (41,37%), no cuente con muchas ocurrencias o con posibilidad de reciclaje, con lo cual no sería tan interesante desde el punto de vista del aprendizaje dedicar esfuerzos a la presentación de este vocabulario.

A continuación, como resumen de la situación, se muestra visualmente el porcentaje léxico esperado (Laufer y Nation, 1995; Meara et al., 1997; Meara y Fitzpatrick, 2000; Cobb y Morris, 2004) y el que aparece en el libro de texto de los estudiantes (Figura 2).

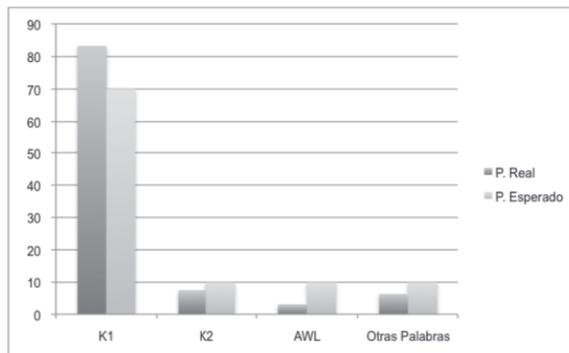


Figura 2. Porcentaje esperado y el porcentaje real del libro de texto.

Al realizar la comparación se aprecia fácilmente la falta de equivalencia entre el porcentaje de vocabulario del libro de texto y el esperado. En términos generales, se podría decir que los términos más frecuentes (*GSL*) de la primera franja están muy bien representados, lo cual no sucede con el resto del vocabulario. Sería necesario diseñar más recursos pedagógicos y recalcar la importancia del vocabulario de tipo académico (*AWL*) y de las franjas 3K-6K incluido bajo “Otras palabras”. De este modo, los estudiantes podrían incrementar su repertorio léxico y producir y comprender, tanto de manera oral como escrita, cualquier texto en inglés.

En relación al segundo objetivo de esta investigación se identificaron, a través del cuestionario de familiaridad que realizaron los estudiantes con el vocabulario de la *NGSL* y de la *NAWL*, los términos específicos con los que los estudiantes estaban poco familiarizados. Se detectaron 11 términos de la *NGSL* con una media <3 (0,39%, ver Apéndice) en el grado de familiaridad. Además se comprobó el número de veces que aparecían en el libro de texto (0), con lo cual, dado que no hay posibilidad de reciclaje, no se pueden aprender si no es mediante trabajo realizado fuera del ámbito de la educación formal. Lo mismo se hizo con los términos de la *NAWL*. En este caso se hallaron 139 términos (14,43%, ver Apéndice) y se comprobó que 5 aparecen en el libro de texto con una ocurrencia nimia (1, 3, 2, 1, 1). Por lo tanto, hay poca probabilidad de que se aprendan, ya que de nuevo no se facilita su reciclaje mediante repeticiones elaboradas (Criado y Sánchez, 2009; López-Jiménez, 2014) ni que haya una exposición distribuida de los mismos (Hu, 2013). Con estos resultados, el profesor cuenta con una información que posiblemente sea útil a la hora de afrontar la docencia del léxico que conocen y deben dominar los alumnos de este nivel. Guardando paralelismo con los resultados obtenidos en el primer objetivo de este estudio, el docente sabe que ha de complementar su docencia con las palabras menos conocidas por los estudiantes. En este empeño deberá proporcionar diferentes contextos que guarden relación, para así posibilitar la aparición de estos términos de manera distribuida en repetidas ocasiones.

6. Conclusiones e implicaciones pedagógicas

Los resultados de esta investigación benefician tanto al profesor como a los profesionales que escriben los libros de texto por el conocimiento que adquieren, a diferencia de la información que se obtiene en otras

investigaciones, sobre deficiencias específicas en cuanto al tipo y número de términos que muestra el libro de texto examinado y las de los estudiantes. Aunque es un análisis limitado, la metodología seguida se puede extender a la evaluación léxica de otros manuales. También puede cooperar en la labor de concienciar a los profesionales sobre la necesidad de prestar atención a la investigación (O'Loughlin, 2012) que considera aspectos fundamentales sobre el léxico que deben estar presentes en los libros (ej. cantidad, tipo, modo de presentación, etc.) porque constituyen la base del aprendizaje de esta parcela de la lengua. Es probable que su consideración permita evitar las lagunas que suelen producirse. Todo esto podría repercutir de forma positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los autores de los libros de texto pensarían en un mayor número de actividades donde apareciera el léxico identificado como deficitario, lo que posibilitaría el paso del reconocimiento a la producción del mismo.

Se cuenta con información específica sobre qué vocabulario se enseña y se debe enseñar en el nivel con el que se trabaja. Por ello, habría que focalizar la atención, los recursos y el tiempo necesario para practicar términos académicos, parcela donde los estudiantes presentan mayores deficiencias. También puede ser conveniente dedicar esfuerzos a los que se encuentran entre las franjas 3K a 6K. Todo este vocabulario, particularmente el académico, es fundamental porque es el que permite seguir y asimilar mejor el contenido de las clases de la carrera de Estudios Ingleses, a la vez que posibilita que los estudiantes se desenvuelvan adecuadamente en el ámbito académico. Es posible que para conseguir una mayor eficacia en su enseñanza, el profesor se vea obligado a realizar modificaciones en la metodología utilizada. Lo hará con vistas a que le permita proporcionar múltiples ocasiones en los que aparezca este léxico, ya que como señalan algunas investigaciones mencionadas a lo largo del trabajo, el número de veces que se encuentran las palabras es esencial para su aprendizaje. Así mismo, la presentación habrá de organizarse de manera temática más que semántica porque esta última agrupación entorpece más que facilita el aprendizaje, debido a la interferencia producida por la proximidad de los términos.

Por tanto, es probable que para lograr un mayor desarrollo léxico haya que poner el énfasis en:

- (i) La presentación abundante de textos complementarios al libro con el que se trabaja para conseguir, de manera intencional, el desarrollo léxico. Labor que se puede llevar a cabo en las

actividades que se realizan en clase, posibilitando múltiples encuentros y creando la necesidad de utilizar el léxico de manera distribuida en diversos contextos (Criado y Sánchez, 2009).

- (ii) Además de la lectura y de las diversas actividades relacionadas con la producción y comprensión oral encaminadas al desarrollo del léxico en el aula, también se debe fomentar la escritura. La ganancia, desde el punto de vista léxico, sería considerable, ya que es en el lenguaje escrito donde principalmente se da un lenguaje de corte más académico, más elaborado y probablemente más técnico. Si se asignan temas ajenos a las experiencias personales, los estudiantes utilizarán un lenguaje más objetivo e impersonal, que estaría más próximo a expresiones y términos del ámbito académico y científico.

Una de las limitaciones de este estudio está en la identificación del vocabulario técnico que conocen los estudiantes de este nivel. Aunque pensamos que en general los términos más frecuentes (K1-K2) son conocidos por nuestros estudiantes, no se puede asegurar que sea así para los términos que se encuentran entre las franjas K3 a K6, y mucho menos para el resto de franjas de menor frecuencia. Por ello, en investigaciones futuras habría que comprobar el grado de conocimiento de los mismos con el fin de trabajarlos en mayor o menor profundidad. Así mismo, dado que una posible deficiencia puede estar en el aspecto cualitativo de la investigación, por aportar quizá una visión parcial y generalista del tema, se podría añadir al procedimiento seguido preguntas que dieran más detalles sobre el léxico (ej. si se desconoce pero no completamente, si se ha visto en algún contexto, etc.).

Se piensa que los resultados de esta investigación se pueden extrapolar a estudiantes del mismo nivel (B2) con libros de texto diferentes. No obstante, sería deseable analizar, con la metodología llevada a cabo en este estudio, una amplia gama de los más utilizados en la enseñanza de este nivel. De este modo, se podría llegar a conclusiones sólidas sobre cuán adecuados son los libros de texto en relación al aprendizaje léxico.

Article history:

Received 19 Noviembre 2015

Received in revised form 06 Febrero 2016

Accepted 09 Febrero 2016

References

- Bauman, J. y B. Culligan (1995). "About the General Service List". URL: <http://jbauman.com/aboutgsl.html> [13/06/2015]
- Brown, D. (2011). "What aspects of vocabulary knowledge do textbooks give attention to?" *Language Teaching Research* 15,1: 83-97.
- Browne, C., B. Culligan y J. Phillips (2013). URL: <http://www.newgeneralservicelist.org> [19/06/2015]
- Cobb, T. (2002). *Web Vocabprofile*. Adaptación de Heatley, Nation y Coxhead's, *Range*. URL: <http://www.lexutor.ca/vp/> [15/07/2015]
- Cobb, T. y L. Morris (2004). "Vocabulary profiles as predictors of the academic performance of Teaching English as a Second Language trainees". *System* 32: 75-87.
- Coxhead, A. (2000). "A New Academic Word List". *Tesol Quarterly* 34,2: 213-238. DOI: 10.2307/3587951
- Coxhead, A. (2010). "Grabbed early by vocabulary: Nation's ongoing contributions to vocabulary and reading in a foreign language". *Reading in a Foreign Language* 22,1: 1-14.
- Criado, R. y A. Sánchez (2009). "Vocabulary in EFL textbooks. A Contrastive analysis against three corpus-based words ranges" en P. Cantos Gómez y A. Sánchez Pérez (eds.), *A Survey of Corpus-Based Research / Panorama de investigaciones basadas en corpus*, 862-875. Murcia: Asociación Española de Lingüística de Corpus.
- Fernández de Bobadilla, N. (2004). "Aprendizaje del vocabulario científico desde la perspectiva de campo léxico". *Cauce* 27: 97-123.
- Fernández Orío, S. (2014). "Vocabulary knowledge dimensions in EFL textbooks". *Encuentro* 23: 30-37.
- Folse, S. K. (2006). "The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention". *TESOL Quarterly* 40: 273-293.
- Haines, S. y B. Stewart (2008). *First Certificate. Masterclass*. Oxford: Oxford University Press.
- Herman, P. A., R. C. Anderson, P. D. Pearson y W. E. Nagy (1987). "Incidental acquisition of word meaning from expositions with varied text features". *Reading Research Quarterly* 22: 263-284.
- Hill, M. M. (2000). "Words on the web: Taking vocabulary out of the classroom and into cyberspace". *ONLINE-ED Refereed Internet Journal* 1-5. University of Melbourne, Australia. URL: <http://www.edfac.unimelb.edu.au/online-ed/> [23/7/2015]
- Horst, M., T. Cobb y I. Nicolae (2005). "Expanding academic vocabulary with an interactive on-line database". *Language, Learning and Technology* 9, 2: 90-110.
- Horst, M., T. Cobb y P. Meara (1998). "Beyond A *Clockwork Orange*: Acquiring second language vocabulary through reading". *Reading in a Foreign Language* 11: 207-223.
- Hsieh, M., F. Wang y S. Lee (2011). "A corpus-based analysis comparing vocabulary input from storybooks and textbooks". *The International Journal of Foreign Language Teaching*: 25-33.
- Hu, H. M. (2013). "The effects of word frequency and contextual types on vocabulary acquisition from extensive reading: A case study". *Journal of Language Teaching and Research* 4, 3: 487-495. DOI: 10.4304/jltr.4.3.487-495
- Jenkins, J. R., M. L. Stein y K. Wysocki (1984). "Learning vocabulary through reading". *American Educational Research Journal* 21,4: 767-787.
- Jiménez Catalán, R. y R. Mancebo Francisco (2008). "Vocabulary input in EFL textbooks". *RESLA* 21: 147-165.
- Laufer, B. (1989). "What percentage of text lexis is essential for comprehension?" en C. Lauren y M. Nordman (eds.), *Special Language for Humans Thinking to Thinking Machines*, 361-323. Clevedon: Multilingual Matters.
- Laufer, B. y B. Rozovski-Roitblat (2015). "Retention of new words: Quantity of encounters, quality of tasks, and degree of knowledge". *Language Teaching Research* 19,6: 687-711. DOI: 10.1177/1362168814559797
- Laufer, B. y P. Nation (1995). "Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production". *Applied Linguistics* 16, 3: 307-322. DOI: 10.1093/applin/16.3.307
- Lee, Y-T. y D. Hirsh (2012). "Quality and quantity of exposure in L2 vocabulary learning" en D. Hirsh (ed.), *Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research*, 79-116. Bern: Peter Lang.
- López Jiménez, M. D. (2014). "A critical analysis of the vocabulary in L2 Spanish textbooks". *Porta Linguarum* 21: 163-181.
- Meara, P. (2005). "Lexical frequency profiles: A Monte Carlo analysis". *Applied Linguistics* 26,1: 32-47.

- Meara, P., P.M. Lightbown y R.H. Halter (1997). "Classrooms as lexical environments". *Language Teaching Research* 1,1: 28-47.
- Meara P. y T. Fitzpatrick (2000). "Lex30: An improved method of assessing productive vocabulary in an L2". *System* 28,1: 19-30. DOI: 10.1016/S0346
- MECD. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Morris, L. y T. Cobb (2004). "Vocabulary profiles as predictors of TESL student performance". *System* 32,1: 75-87. DOI:10.1016/j.system.2003.05.001
- Muncie, J. (2002). "Process writing and vocabulary development: Comparing lexical frequency profiles across drafts". *System* 30,2: 225-235. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X%2802%2900006-4>
- Nation, I. S. P. (1982). "Beginning to learn a foreign vocabulary: A review of the research". *RELC Journal. A Journal of Language Teaching and Research* 13,1: 14-36. DOI: 10.1177/003368828201300102
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle y Heinle Publishers.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2014). "How much input do you need to learn the 9,000 most frequent words?" *Reading in a Foreign Language* 26,2: 1-16.
- New Academic Word List*. URL: <http://www.newacademicwordlist.org/> [27/9/2015]
- O'Loughlin, R. (2012). "Tuning in to vocabulary frequency in coursebooks". *RELC Journal. A Journal of Language Teaching and Research* 43,2: 255-269. DOI: 10.1177/0033688212450640
- Pellicer-Sánchez, A. y N. Schmitt (2010). "Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: 'Do things fall apart?'" *Reading in a Foreign Language* 22,1: 31-55.
- Pigada, M. y N. Schmitt (2006). "Vocabulary acquisition from extensive reading. A case study". *Reading in a Foreign Language* 18,1: 1-28.
- Postman, L. (1961). "The present status of interference theory" en C.N. Cofer (ed.), *Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 152-179. New York: McGraw-Hill.
- Sánchez, M. J. (2003). "Importancia de la composición de los campos semánticos en su aprendizaje". *Miscelánea*, 27: 229-248.
- Saragi, T., P. Nation y G. Meister (1978). "Vocabulary learning and reading". *System* 6: 72-80.
- "Some research uses of Vocabprofile (VP)." URL: <http://www.lexutor.ca/vp/research.html> [25/8/2015]
- Vocabprofile*. URL: <http://www.lexutor.ca/vp/comp/> [27/6/2015]
- Vocabprofile (Compleat)*. URL: <http://www.lexutor.ca/vp/comp/> [20/1/2016]
- Waring, R. y M. Takaki (2003). "At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded paper?" *Reading in a Foreign Language* 15: 1-27.
- Webb, S. (2005). "Receptive and productive vocabulary learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 46-65.
- Webb, S. (2007). "The effects of repetition on vocabulary knowledge". *Applied Linguistics* 28: 46-65. DOI: 10.1093/applin/aml048
- Wikipedia*, URL: org/wiki/New_General_Service_List [29/4/2015]
- Xue, G. y I.S.P. Nation (1984). "A University Word List". *Language Learning and Communication* 3,2: 215-229.
- Zahar, R., T. Cobb y N. Spada (2001). "Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness". *Canadian Modern Language Review* 57,4: 541-573. Web Publication: URL: http://www.lexutor.ca/cv/v_conditions.htm, [21/1/2016].

M^a Jesús Sánchez obtuvo el título de máster en la U. de Wisconsin y el doctorado en la U. de Salamanca. Enseña cursos de grado y de posgrado en la U. de Salamanca. Su investigación, empírica y aplicada, se centra en el aprendizaje y en la enseñanza del inglés como lengua extranjera dentro de una perspectiva cognitiva.

Alfredo Fernández-Sánchez obtuvo los títulos de Máster en Educación y en TICS en la U. de Salamanca. Enseña cursos de inglés en la U. de Salamanca, donde es a la vez estudiante de doctorado. Sus temas de interés tienen que ver con el aprendizaje de idiomas extranjeros y herramientas informáticas que facilitan la enseñanza y aprendizaje de los mismos.

Appendix

NGSL < 3

wage	withdraw	troop
amendment	mere	bias
vessel	neglect	reckon
boundary	shareholder	

NAWL < 3

gram	allocation	pathway
myth	constrain	span
cattle	marrow	circa
flip	mole	dilute
likelihood	assert	fin
liter	consumption	loop
nonetheless	headquarter	node
plausible	offspring	plug
shallow	sin	scroll
clay	allocate	vague
flesh	harvest	decay
fringe	motif	lung
gradient	realm	nest
liver	reinforce	scatter
sponsorship	thread	slot
subset	auction	straightforward
usage	leaf	thickness
bodily	likewise	confine
conceive	neat	drain
enforcement	wheat	hierarchy
portrayal	congruent	utterance
shuttle	donor	volition
sustainable	drift	layout
randomly	wavelength	contour
rub	axis	embed
slash	barrel	onset
acute	overlap	surplus
chunk	cue	swap
niche	depict	bulk
outer	grasp	rack
valve	lump	hawk
confound	prey	amino
cord	render	merge
encode	slab	beam
marble	randomize	footnote
strand	stack	uplift
wisdom	swell	basin
fiber	upward	splice
helix	bundle	threshold
ton	gut	array
dose	watershed	grid
flux	whereby	yeast
onwards	widespread	damp
thereby	cone,cones	gauge

