



APRENTATGE I ENSENYAMENT DEL VOCABULARI



Ana Teberosky Coronado

Llicenciada en Ciències de l'Educació. Catedràtica de la Universitat de Barcelona, investigadora a l'Institut Municipal d'Educació (IMEB) i a l'Institut Municipal d'Investigació en Psicologia Aplicada a l'Educació (IMIPAE) de Barcelona.

Aprender **vocabulari** no vol dir únicament aprendre paraules del **lèxic**, sinó també saber com es combinen, d'aquí el fenomen de les **col·locacions**; a més implica també conèixer les **relacions paradigmàtiques**¹.

Des de la perspectiva de les investigacions de la psicologia i la lingüística cognitives, en aquest text presentarem diversos aspectes de l'aprenentatge i l'ensenyament del vocabulari: (i) el perquè de la seva importància; (ii) el quan i el què es desenvolupa evolutivament; i (iii) el com procedir en el seu ensenyament al llarg del cicle vital.

La lingüística cognitiva planteja tres principis que la diferencia d'altres orientacions sobre aspectes generals del llenguatge: el primer és que la llengua forma part de les capacitats cognitives humanes, per tant, no és una facultat autònoma (d'aquí la relació

¹ Mots en negreta i cursiva, veure definicions en el glossari

entre la lingüística i la psicologia); el segon és que el seu aprenentatge implica una conceptualització mental del món que envolta el parlant; i en tercer lloc el seu aprenentatge sorgeix del mateix ús (Ibarretxe Antuñano i Valenzuela, 2012). Per la seva banda, la psicologia cognitiva ha aportat molts principis útils en la descripció del procés d'aprenentatge. Per exemple, la distinció entre coneixement factual o declaratiu i coneixement procedimental (veure *Coneixement* en el *Glossari*).

Específicament en relació al vocabulari, es considera que el seu aprenentatge és fonamental per aconseguir la competència comunicativa completa de l'alumne. Aprendre vocabulari no vol dir únicament aprendre paraules del lèxic (veure *Lèxic i vocabulari* en el *Glossari*), sinó també saber com es combinen, d'aquí el fenomen de les col·locacions (veure *Col·locacions* en el *Glossari*); a més implica també conèixer les relacions paradigmàtiques que s'estableixen amb altres paraules (veure *Canvi sintagmàtic-paradigmàtic* en el *Glossari*). Conèixer les possibilitats relacionals i combinatòries d'una unitat lèxica permet a l'alumne establir connexions en forma de xarxes cognitives que estructurin el seu lèxic mental.

a) Per què vocabulari?

Aquest desenvolupament és quantitatiu, qualitatiu, amb diferents fonts d'aprenentatge, amb canvis i ampliació dels significats, amb canvis en el nivell d'abstracció, amb combinacions que formen una xarxa de paraules

"Mai he trobat a persones que no s'hagin sentit atretes per les paraules", diu Crystal (2015): les paraules ens acompanyen des del bressol. Els pares recorden "la primera paraula" dels seus fills i, en el costat oposat de la vida, parem atenció a les "últimes paraules" d'adeu als éssers estimats. Quan no recordem alguna cosa, diem que tenim "la paraula a la punta de la llengua" i en les famílies hi ha "lèxic familiar" (com sostenia l'escriptora Natalia Ginzburg). En aquest sentit, "paraula" és equivalent a vocabulari, l'aspecte que més s'enriqueix del llenguatge, en el qual sempre hi ha noves paraules per explorar (Crystal, 2015). Per això, el desenvolupament del vocabulari infantil continua

en l'adolescència i en l'edat adulta, és a dir, és un procés al llarg del cicle vital (Nippold, 1998). Aquest desenvolupament és quantitatiu, qualitatiu, amb diferents fonts d'aprenentatge, amb canvis i ampliació dels significats, amb canvis en el nivell d'abstracció, amb combinacions que formen una xarxa de paraules, com veurem a continuació.

b) Quan i què ensenyar en relació amb els canvis evolutius?

L'adquisició del llenguatge té una base lexical (Bates i Goodman, 1997; Serra i Sanz-Torrent, 2004), que s'anomena "massa crítica" (veure *Massa crítica* a el *Glossari*) i que és important per al posterior desenvolupament fonològic, morfològic, sintàctic i semàntic (Teberosky i Jarque, 2013). I el procés d'aprenentatge lexical comporta diversos aspectes, tant de continuïtat com de canvis, alguns dels qual són els següents:

Quantitat: s'ha descrit que cap als 2 anys ocorre una explosió de vocabulari. Els nens aprenen moltes paraules noves per dia, fins a arribar a un vocabulari en producció d'entre 700 i 1000 paraules a l'edat de 3 anys (Nippold, 1998). Entre els 3 i 4 anys es segueix augmentant el vocabulari en paraules de contingut lexical i en paraules gramaticals. Durant l'etapa escolar, els nens adquireixen entre 3 mil i 5 mil paraules noves per any (entre 10 i 13 paraules noves per dia. Nagy i Herman, 1987). En l'adolescència s'arriba a augmentar el vocabulari causa de les activitats lletrades en les disciplines acadèmiques.

Qualitat: cap als 3 anys no només hi ha un augment quantitatiu, sinó també una reorganització en relació amb els significats de les peces lexicals que s'agrupen compartint aspectes comuns. Els significats compartits per grups es relacionen amb els dominis conceptuals.

Multi-paraules: l'aprenentatge del vocabulari no es fa per peces, sinó que s'aprenen unitats funcionals que poden correspondre a paraules simples, a multi-paraules o a construccions amb alguns elements fixos (Tomasello, 2003). Això suggereix que les unitats de paraules múltiples tenen realitat psicològica i que només quan la gent s'alfabetitza s'adona que el llenguatge es pot dividir en parts més petites, com les convencionals paraules, morfemes o fonemes (Homer i Olson 1999).

(...)quan els nens aprenen expressions, n'adquireixen el coneixement associat. En nomenar i comentar sobre l'experiència, els nens estan aprenent conceptes i categoritzen aquest coneixement

Conceptualització del món: quan els nens aprenen expressions, n'adquireixen el coneixement associat. En nomenar i comentar sobre l'experiència, els nens estan aprenent conceptes i categoritzen aquest coneixement. El creixement ràpid del vocabulari augmenta les relacions de significació i té un desenvolupament paral·lel de la categorització (Painter, 1999). Les relacions de significació de les paraules concorren en la designació d'un mateix referent, amb característiques diferents o des de perspectives diferents.

Tipus de paraules: segons diversos autors, inicialment els substantius dominen el vocabulari infantil. Es va proposar una explicació conceptual de per què aquesta dominància: perquè els substantius descriuen típicament objectes, mentre que els verbs etiqueten les relacions entre aquests objectes. En aquest sentit, les paraules que etiqueten referents accessibles des del punt de vista perceptiu poden ser apreses abans que aquelles que són més abstractes o que representen conceptes relacionals, que requereixen suport addicional social i lingüístic i són apreses més tard (Maguire, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2006).

A més, si es compara la infància amb els anys escolars i posteriors, es veu que hi ha canvis respecte a altres aspectes, com el següents:

Font d'informació: o la font de l'input (veure *Input* en el *Glossari*); per als infants l'input ve de la comunicació oral, posteriorment adquireix més importància la comunicació escrita quan els nens i nenes aprenen a llegir de forma autònoma. En l'escrit no només hi ha major vocabulari, sinó que també s'aprenen significats figurats (veure *Llenguatge figurat* en el *Glossari*), de més complexitat sintàctica i de major abstracció (Nippold, 1998). A més, la interacció amb l'escrit ajuda en l'ús de termes acadèmics i d'un registre lletrat amb major riquesa i precisió lèxica.

Diferències individuals i culturals: com a conseqüència de la interacció amb fonts d'input diverses, augmenten les diferències individuals i culturals. Els estudis han mostrat que hi ha grans diferències culturals entre les famílies: segons Heath (2011), és més probable que l'èxit acadèmic arribi a aquells nens i nenes que han tingut almenys 1200 paraules per hora d'input lingüístic en els seus primers anys (veure *Velocitat de la parla* en el *Glossari*).

I, durant el procés d'aprenentatge, també es pot observar canvis, com ara:

Canvi sintagmàtic-paradigmàtic: en aprendre noves peces de vocabulari, s'afegeix una petita xarxa amb vincles entre ells, que inclouen la seva pronunciació, el significat, etc. Una paraula (o qualsevol altre concepte) que només té un parell de vincles és tot just integrat i fàcilment oblidat, però una col·lecció rica de vincles garanteix a la paraula una vida llarga i útil (Hudson, 2009). Cap als 6 anys, els nens estableixen no només relacions d'associació sintagmàtiques, sinó també relacions paradigmàtiques (relacions dins d'un paradigma morfològic, de significat, fonològic, etc.).

Relacions lexicals: el vocabulari d'una persona no és només un munt de paraules, sinó una xarxa altament estructurada, en la qual cada paraula es manté al seu lloc mitjançant els seus enllaços amb altres paraules. La paraula *heroi*, per exemple, és part d'*heroic* i d'*heroïna*, més òbviament part d'*herois* i *antiheroi*, i el seu significat es relaciona amb un complex de paraules com *noble*, *admirable*, etc. Aquest procés es coneix com *priming* (veure *Priming* en el *Glossari*). Els enllaços entre paraules poden seguir patrons fonològics, com la rima, el ritme o el metro; patrons semàntics subjacents a la metàfora, la metonímia i patrons de relacions lexicals (sinonímia, antonímia, hiperonímia), o de relacions morfològiques.

Tipus de procés d'aprenentatge: inicialment l'aprenentatge és implícit, de manera que l'exposició a un input influeix en la resposta posterior. Després, l'aprenentatge es torna més explícit: durant l'escolaritat primària i secundària s'aprèn a descriure les paraules a través d'altres paraules, és a dir, s'aprèn la definició (veure *Definició* en el *Glossari*), usant termes específics (hiperònims) i formes determinades en relació amb continguts acadèmics. O sigui, l'aprenentatge es torna més metalingüístic.

Família de mots i derivació: un fenomen morfològic i semàntic és la família de mots i la derivació, que es constitueixen per la combinació amb una base (veure *lexema* en el *Glossari*) de prefixos i sufixos, i que donen lloc a canvis de categoria gramatical. Els diferents mètodes per analitzar la derivació pot distingir els diferents sentits de les paraules però no explica les relacions que hi ha entre ells ni la base de la derivació. Per això proposem procedir a la classe sobre la base de la teoria dels “camps actants” que dona compte d’aquestes relacions (Picoche, 1993).

La riquesa de l’input, la relació amb l’output, la varietat d’ús i la freqüència en la interacció són els procediments claus de l’aprenentatge del vocabulari

c) Com procedir en la classe

La **riquesa de l’input**, la relació amb **l’output**, la **varietat d’ús i la freqüència en la interacció** són els procediments claus de l’aprenentatge del vocabulari. L’elecció de l’input es considera com un primer pas en la intervenció educativa. El segon pas inclou una pedagogia amb tasques que s’ocuparan de l’orientació de l’output. La relació entre l’input i l’output sembla tenir un efecte important sobre l’aprenentatge de vocabulari (Meunier, 2012; Nation, 2013).

A aquests procediments se’ls ha d’afegir **la notació gràfica**: en efecte, com sosté Hudson (2009), ensenyar llengua sense diagrames és com ensenyar geografia sense mapes o matemàtiques sense números. Es pot explicar amb paraules, però és molt més fàcil acompanyar-les amb diagrames. Hi ha diversos sistemes de diagramació alternatius, per exemple, l’ús de fletxes (rectes, corbes) que apunten de cada paraula i les seves relacions amb altres paraules, en el cas de les col·locacions; o l’ús de guions en el cas d’anàlisi morfològica, mapes conceptuals, esquemes, imatges, etc.

Per treballar **la derivació** dins de famílies, proposem la teoria dels “camps actants”. El terme *actant* va ser creat originalment per la semiòtica francesa per designar el participant (persona, animal o cosa) que realitza l’acció, després el concepte s’ha aplicat a la gramàtica del verb (Picoche, 1993), però segons l’escola lingüística es pot designar també com *arguments* o *valències* del verb. Tots els verbs tenen els seus arguments

nominals que, a vegades, són obligatoris per construir el sentit. Cada verb selecciona els seus arguments. L'interès dels arguments en el tema del vocabulari es que dona lloc a la derivació d'un inventari de paraules de diferents categories que reposa sobre la mateixa estructura de sentit. Per exemple, si escollim verbs amb subjecte humà, tal com *acceptar*, *comprar*, *donar*, *llogar*, *oferir* o *vendre* tenint les següents derivacions: *acceptat*, *acceptació*; *comprador*, *comprat*; *donat*, *donador*; *llogater*, *lloguer*; *oferta*, *venut*, *venedor*, etc.

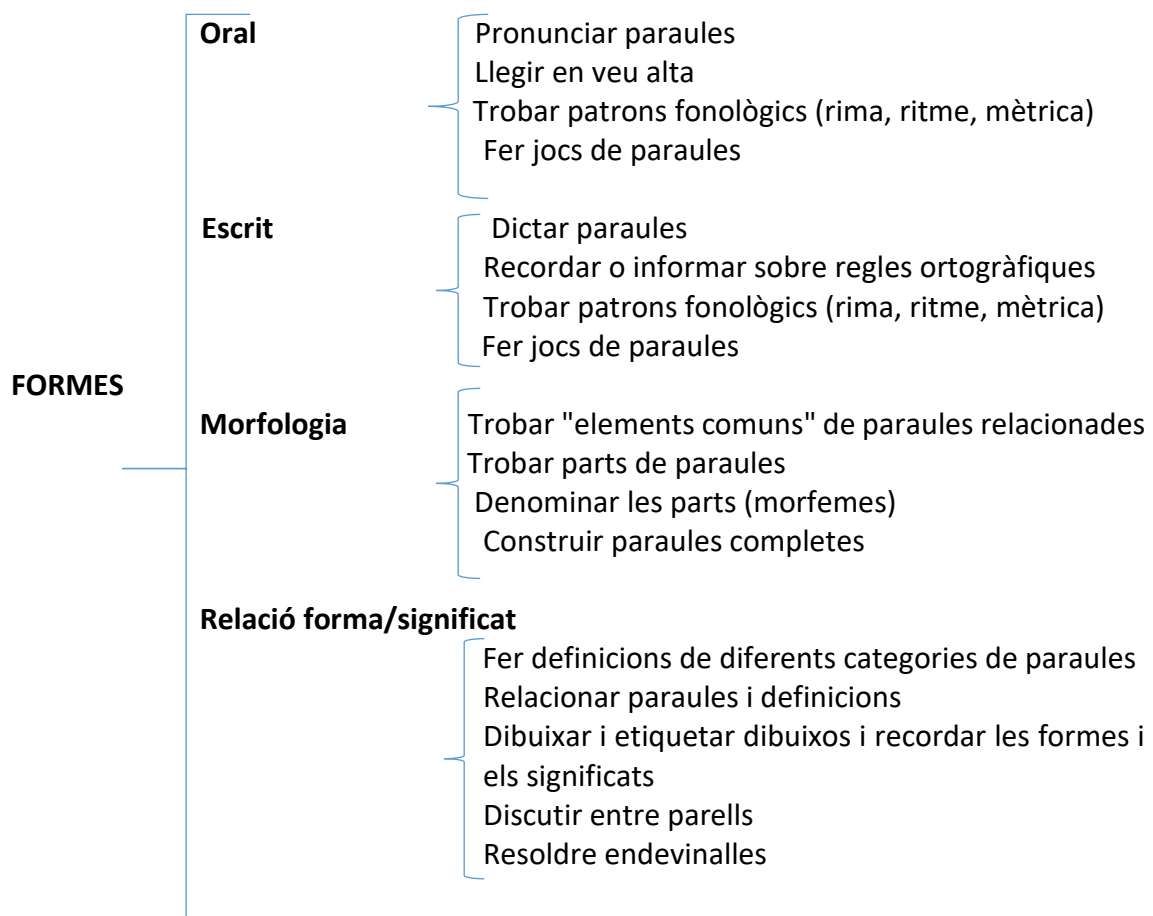
A partir d'un verb es poden observar totes les derivacions. Picoche (1993, p. 90) proposa les següents, per exemple, en relació als verbs *dominar*, *manar*, *dirigir*, etc.:

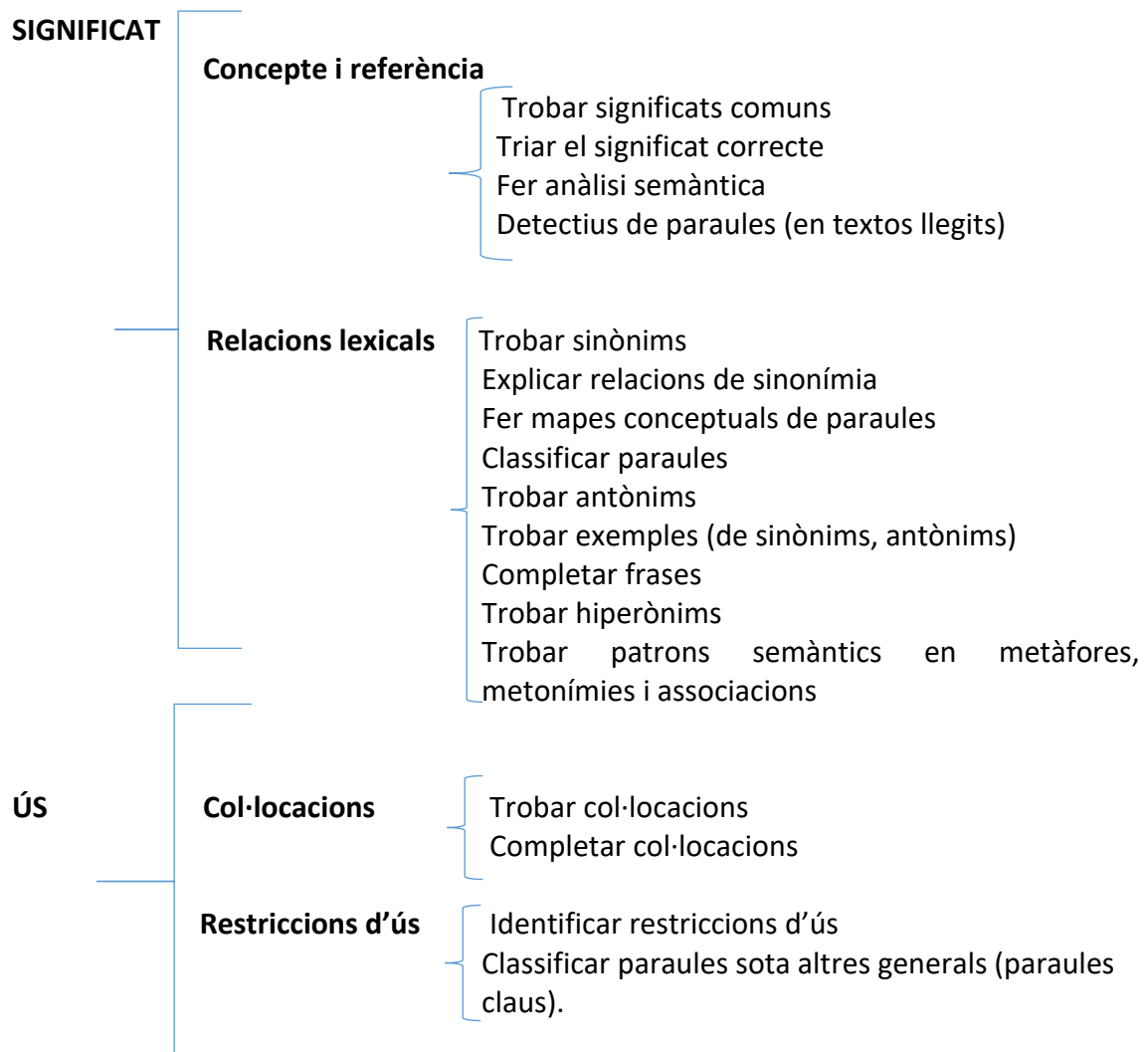
- A. Noms que denominen les accions (com subjecte: *cap*, *rei*, *patró*, *president*, *lleï*, *govern*, *poble*, *gent*, *pulsió*, *circumstàncies*).
- B. Adjectius per qualificar l'acte (*autoritari*, *poderós*, *manaire*).
- C. Verbs que poden tenir com a subjecte els noms anteriors (*disciplinar*, *dominar*, *sotmetre*, *obeir*, *obligar*, *forçar*, *prohibir*, *impedir*, *deixar fer*, *autoritzar*, *permetre*).
- D. Noms que denominen la situació (*autoritat*, *mandat*, *poder*, *permís*, *opinió*, *fet*, *obligació*, *força*, *prohibició*).
- E. Noms que denominen l'objecte (*ciudadà*, *subjecte*, *administrat*, *dominat*, *empleat*, *presoner*, *detingut*, *esclau*, *súbdit*).
- F. Adjectius que qualifiquen l'acció de ser dominat (*disciplinat*, *indisciplinat*, *dòcil*, *indolent*, *obedient*, *desobedient*, *sotmès*, *rebel*).
- G. Verbs que denominen ser objecte de l'acte (*obeir*, *sotmetre*, *rebel·lar*).
- H. Noms que denominen la situació de ser objecte de l'acte (*disciplina*, *restricció*, *esclavatge*, *detenció*, *revolta*, *rebel·lió*, *transgressió*).
- I. Adverbis per dir la manera de l'acte (adverbis amb *-ment*).
- J. Adjectius que qualifiquen l'acte de ser dominat (*obligatori*, *facultatiu*).

(...) *el vocabulari d'una persona és una xarxa altament estructurada i no una llista de paraules aïllades*

Però, la idea més important és que el vocabulari d'una persona és **una xarxa altament estructurada** i no una llista de paraules aïllades. No només aprenem una quantitat important de paraules, sinó que cadascuna té de mitjana dos significats. A més, té col·locacions i enllaços sintàctics amb altres paraules, presenta patrons de combinació (fonològics, morfològics, lexicals), té associacions contextuais i restriccions d'estil, o diferències regionals, etc. En fi, que és impossible ensenyar el vocabulari com una llista de paraules, sinó que hauria d'usar la metàfora de la xarxa de relacions i connexions. Aquesta idea està d'acord amb el principi constructivista de l'aprenentatge que sosté que és impossible aprendre alguna cosa que no tingui alguna connexió amb el coneixement previ. És aquest el principi que orienta el resum següent de propostes es presenta a la Taula 1 (elaborat a partir de Nation, 2013).

Taula 1. Activitats sobre el vocabulari





En resum, el vocabulari és una xarxa altament estructurada i és l'exemple del que Ong (1987) denomina "oralitat secundària" (l'oral afectat per l'escrit). Per això, el seu ensenyament clarament pot involucrar habilitats tant orals com escrites. En aquest sentit, hi ha una gran relació entre les dues formes.

Referències bibliogràfiques

Crystal, D. (2015). The lure of words. A J.R. Taylor (Ed.). *The Oxford handbook of the word*, p. 23-28. Oxford: Oxford University Press.

Heath, S. B. (2011). *Words at work and play: Three decades in family and community life*. Cambridge: Cambridge University Press

Hoey, M. (2005). *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. Stroud, United Kingdom: Taylor & Francis.

Homer, B.D. & Olson, D.R. (1999). The role of literacy in children's concept of word. *Written Language and Literacy*, 2, 113-140.

Hudson, R. (2009). Words and pictures: Graphical Grammar. *Emagazine*, 44, 38-39.

Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J. (2012). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos

Maguire, M. J., Hirsh-Pasek, K. Golinkoff, R. M. (2006). A unified theory of word learning: Putting verb acquisition in context. En K. Hirsh-Pasek & R.M. Golinkoff (Eds.). *Action meets word: How children learn verbs* (364-391). NY: Oxford University Press.

Meunier, F. (2012). Formulaic Language and Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 111–129.

Nation, P. (2013). Materials for Teaching Vocabulary. En B. Tomlinson (2013). *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 351-364). London: Bloomsbury Publishing.

Nagy, W. y Herman, P. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. En M. McKeown y M. Curtis (Eds.). *The nature of vocabulary acquisition* (19-35). Hillsdale; NJ.: Erlbaum.

Nippold, M. (1998). *Later Language Development. The School Age and Adolescent Years*. Austin: Pro-ed.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Painter, C. (1999). *Learning through Language in Early Childhood*. London: Continuum.

Picoche, J. (1993). *Didactique du vocabulaire Français*. Paris: Nathan.

Serra, M. & Sanz-Torrent, M. (2004). "Las 400 palabras": datos para una perspectiva constructivista de la interfaz léxico-sintáctica. *Anuario de Psicología*, vol. 35, 2, 235-255.

Teberosky, A. & Jarque, M.-J. (20). Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta maestra*, 8, 21-26.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Approach to Child Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.