

¿CUÁNTAS PALABRAS SABEN LOS ADOLESCENTES? MITOS, DATOS Y DESAFÍOS DEL LÉXICO JUVENIL

Camila Cortés Olivares¹

La cantidad de vocabulario que manejan los chilenos ha sido motivo de reflexión desde tiempos inmemoriales en la conversación social, así como de distintas disciplinas y perspectivas. Más allá de las cifras exactas, existe consenso en que el léxico constituye un componente esencial de la vida en sociedad, importante para nuestra capacidad de interpretar el mundo, de construir significados compartidos y para participar activamente en distintos ámbitos de la vida cotidiana, educativa y laboral. Por esta razón, la discusión de su importancia ha convocado no solo a lingüistas y educadores, sino también a filósofos, científicos sociales, comunicadores y figuras del ámbito médico y político. En el debate público, el tema no ha estado exento de polémicas, y ha sido abordado desde diversas miradas.

Una de las intervenciones más conocidas en esta discusión es la del Doctor Otto Dörr, psiquiatra y miembro de la Academia Chilena de Medicina, quien en 2011 expresó su preocupación por lo que consideraba una grave precariedad del lenguaje oral en el país, especialmente entre los jóvenes. Según él, esta limitación no era trivial, pues la disminución del vocabulario afectaría directamente la riqueza del pensamiento bajo la declaración de que “perder la palabra es lo mismo que perder el espíritu” (Agencia UPI, 2011). Estimaba que el chileno promedio utilizaba alrededor de 400 palabras, cifra aún menor en la juventud, lo que contrastaba, a su juicio, con las 16.000 palabras manejadas por una persona culta alemana, o las 80.000 atribuidas al poeta Johann Wolfgang von Goethe. Atribuía esta supuesta atrofia lingüística a diversos factores: la escasez de hábitos de lectura en la sociedad chilena, el uso poco crítico de Internet y la baja calidad de los contenidos televisivos. En esa misma línea, denunciaba la inacción de las autoridades respecto al cuidado del idioma y subrayaba la necesidad de intervenir desde la educación formal

¹ Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánicas con mención en Lingüística y magister en Lingüística con mención en Lengua Española de la Universidad de Chile, Asistente de investigación Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y Estudiante de Pedagogía de la Universidad Diego Portales.

temprana: “Hay que empezar en los colegios a enseñarles a hablar y a leer a los niños, a que aprendan a querer su idioma, como ocurre en Francia, Inglaterra o Alemania, donde la gente tácitamente compite por quién se expresa mejor” (Agencia UPI, 2011).

La percepción de que los chilenos hablamos mal o usamos un léxico limitado no se reduce a la opinión del Doctor Dörr, sino que está ampliamente extendida en la ciudadanía. Comentarios sobre el acento, la velocidad y la dicción del español hablado en Chile son frecuentes, y suelen ser vistos como obstáculos por hablantes de otros países (Órdenes, 2024; Zúñiga Tapia, 2024). En este contexto, la idea de que usamos pocas palabras persiste como una creencia habitual.

Sin embargo, esta percepción ha sido puesta en duda por especialistas del lenguaje. Un análisis curioso pero revelador demostró que, solo considerando tres canciones populares de reguetón, se pueden identificar al menos 428 palabras distintas, lo que sugiere que un adolescente familiarizado con esos temas ya manejaría un vocabulario significativamente mayor al estimado por Dörr (Martínez, 2012). En la misma línea, el lingüista Darío Rojas ha afirmado que la creencia de que los chilenos tienen un vocabulario limitado es un mito sin base empírica: “Lo del poco vocabulario, en realidad, no se basa en ninguna evidencia y, por lo demás, nadie es un diccionario andante” (Diario Concepción, 2021). Estudios recientes han estimado que el número de palabras más frecuentemente usadas por los chilenos asciende a 4.831 (Martínez-Lara, s.f.), una cifra que, si bien no alcanza niveles enciclopédicos, tampoco resulta insignificante ni alarmante.

A partir de las distintas percepciones sobre el vocabulario que manejamos los chilenos, surge la necesidad de plantear interrogantes más profundas, especialmente en relación con los adolescentes, cuyo vínculo con el lenguaje se construye en un escenario de transformaciones tecnológicas, sociales y educativas. Más que contabilizar cuántas palabras conocen, resulta fundamental comprender cómo se activa ese caudal léxico y cómo incide en su capacidad para leer, interpretar y construir sentido. ¿Qué papel cumple el conocimiento léxico en estos procesos durante la adolescencia? ¿cómo puede

el contexto escolar favorecer un desarrollo léxico más profundo y funcional?

Más que palabras: cómo se construye y organiza el vocabulario

Estas preguntas no son nuevas, y han sido ampliamente abordadas desde distintos enfoques teóricos y empíricos. La evidencia científica ha demostrado de forma consistente que uno de los factores más determinantes para la comprensión lectora es el conocimiento léxico (Ouellette & Beers, 2010; Tunmer & Chapman, 2012; Braze et al., 2016). Así entonces, comprender un texto no solo implica decodificar palabras, sino también disponer de un repertorio suficientemente amplio y profundo de significados que permitan acceder al contenido, inferir información implícita y construir interpretaciones coherentes.

Para profundizar en la relación entre vocabulario y comprensión lectora, es necesario precisar qué entendemos por ‘vocabulario’. Aunque las definiciones son diversas, se reconocen tres dimensiones fundamentales (Zohud, 2019). En una primera línea, el vocabulario ha sido definido como el conjunto de palabras y significados que una persona conoce o que pertenecen a una lengua determinada (Hatch & Brown, 1995). Esta perspectiva pone énfasis en aspectos como la amplitud léxica, la frecuencia de uso y el reconocimiento de palabras, ya sea a nivel individual o colectivo. En una segunda aproximación, algunos autores han ampliado la concepción tradicional del vocabulario, señalando que este no se limita a palabras aisladas, sino que incluye unidades de significado más complejas —como frases hechas, colocaciones o expresiones idiomáticas— que operan como ‘ítems léxicos’. Asimismo, se ha argumentado que comprender una palabra implica no solo conocer su significado básico, sino también su comportamiento gramatical, su relación con otras palabras y su referencia contextual (Adger, 2002). Por último, una tercera dimensión se refiere a la función comunicativa del vocabulario. Desde esta perspectiva, el conocimiento léxico no solo habilita el acceso al significado, sino que también potencia el desarrollo de competencias en las cuatro habilidades del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir. En este

marco, el vocabulario puede clasificarse en receptivo —cuando se reconoce al leer o escuchar— y productivo —cuando se utiliza activamente al hablar o escribir— (Kamil & Hiebert, 2007). De este modo, cada hablante dispone de cuatro tipos de vocabulario: oral receptivo, oral productivo, escrito receptivo y escrito productivo, todos los cuales desempeñan un papel central en los procesos de comprensión e interpretación de textos.

Tras revisar las principales dimensiones que configuran el concepto de vocabulario, resulta pertinente profundizar en su vínculo con la comprensión lectora, especialmente en el caso de niños y adolescentes. Diversos estudios han documentado consistentemente que el conocimiento léxico cumple un papel central en la interpretación efectiva de textos escritos, en particular durante los primeros años de escolaridad (Hart & Risley, 2003; Hirsch, 2003; Dujardin et al., 2023). Sin embargo, y aunque esta relación pueda parecer evidente, algunos autores han advertido sobre el riesgo de asumirla como una verdad simplificada. Baumann (2014), por ejemplo, plantea que la conexión entre vocabulario y comprensión lectora ha sido tratada muchas veces como un postulado incuestionable, cuando en realidad se trata de una relación compleja y bidireccional, en la que ambos procesos se retroalimentan y evolucionan conjuntamente a lo largo del desarrollo lector (National Reading Panel, 2000).

En esta misma línea, la profesora Hornos Cheliz (2024) ofrece una perspectiva particularmente esclarecedora sobre cómo el conocimiento léxico influye en los procesos implicados en la comprensión lectora. Desde su enfoque, el vocabulario no se organiza mentalmente como un listado aislado de palabras, sino como un entramado complejo de redes de conexiones semánticas, fonológicas, pragmáticas y experienciales que estructura nuestro diccionario mental “como una gran tela de araña en la que una palabra te lleva a otra y esta a otra y la nueva a otra más” (p. 11). Estas redes léxicas se configuran a lo largo del desarrollo lingüístico de cada individuo y permiten que los significados no se almacenen de forma aislada, sino en permanente relación. Así, por ejemplo, una palabra como ‘perro’ puede vincularse semánticamente con ‘canino’, ‘animal’ o ‘mascota’; fonológicamente con palabras que riman o comparten sonidos iniciales; y por asociación contextual

con otras como ‘ladrar’ o ‘correa’. Incluso pueden establecerse conexiones idiosincráticas, basadas en experiencias personales del hablante.

Desde una perspectiva cognitiva, se ha documentado que la rapidez con que procesamos una palabra depende en gran medida del número y la fuerza de las conexiones que mantiene dentro de la red léxica (Bybee, 1988). La exposición repetida a una palabra no solo favorece su incorporación al repertorio del hablante, sino que también fortalece su vínculo con otros nodos léxicos, facilitando el acceso y la activación de palabras relacionadas. De este modo, cuanto más densa es la red en torno a un término, más eficiente resulta su procesamiento, incluso si algunas de las palabras asociadas no han sido previamente aprendidas de forma directa. Por el contrario, aquellas unidades más periféricas —menos conectadas o poco reforzadas— requieren mayores tiempos de reacción para ser reconocidas o comprendidas (Hornos Chéliz, 2024).

Otro aspecto que incide de forma significativa en el funcionamiento de las redes léxicas es la taxonomía de las palabras, es decir, su nivel de complejidad, frecuencia y especificidad (Graña López, 1997). Diversos estudios han mostrado que las palabras más simples y frecuentes se procesan con mayor rapidez que aquellas más complejas o infrecuentes (Artiles Hernández, 1996). Por ejemplo, términos como ‘globo’ se identifican con mayor facilidad que palabras menos cotidianas como ‘aerostático’. Asimismo, las palabras polisémicas —aquellas que poseen más de un significado— tienden a ser más accesibles cognitivamente que las que cuentan con un significado altamente específico (Rogers, Webb & Nakata, 2015). Estos hallazgos refuerzan la idea de que no solo la cantidad de vocabulario importa, sino también su organización interna y la forma en que se activa durante los procesos de comprensión.

Sobre esta misma base, Hornos Chéliz (2024) profundiza en la noción de fluidez verbal, elemento clave para comprender por qué es relevante disponer de un vocabulario amplio. Según su planteamiento, un hablante con un léxico más rico —esto es, con mayor número de palabras y de conexiones entre ellas— no solo tiene más recursos lingüísticos, sino que también accede a ellos de manera más eficiente: “Un lexicón más rico [...] mejorará el acceso al

lexicón mental en términos globales. Aumentar tu lexicón hará, por tanto, no solo que cuentes con más palabras, sino también que puedas acceder a ellas con más velocidad” (p. 17). Esta observación no solo tiene implicancias en el ámbito del lenguaje oral, sino que es especialmente relevante al momento de enfrentar tareas complejas de lectura y comprensión textual.

De esta manera, las diferencias individuales en el desarrollo del vocabulario aparecen como un factor clave para explicar el desempeño lector de los estudiantes. Si bien disponer de un mayor conocimiento léxico puede actuar como un facilitador para la lectura, ello dependerá también de la capacidad del lector para movilizar ese conocimiento y aplicarlo al proceso de construcción de significado.

En este sentido, distintas investigaciones empíricas han demostrado el efecto modulador del vocabulario sobre la comprensión lectora. Por ejemplo, Logan (2017) examinó esta relación en estudiantes de tercer año de educación básica y encontró que el vocabulario era un predictor significativo de la comprensión lectora, especialmente en aquellos alumnos que se ubicaban en niveles medios de desempeño. En los extremos —es decir, en estudiantes con alta o muy baja comprensión— la fuerza predictiva del vocabulario era menor, lo que sugiere que este puede operar como un recurso compensatorio cuando la lectura representa un desafío cognitivo. En la misma línea, un estudio longitudinal realizado por Li, Zhu y Wu (2021) distinguió entre dos dimensiones del conocimiento léxico: la amplitud del vocabulario —cuántas palabras se conocen— y la profundidad del vocabulario —cuán bien se conocen esas palabras—. La investigación reveló que la amplitud léxica influye en la comprensión lectora principalmente a través de la mediación de la comprensión auditiva, mientras que la profundidad del vocabulario tiene un efecto más directo sobre los procesos de decodificación y comprensión textual. Estos hallazgos permiten avanzar hacia una comprensión más compleja del papel que juega el vocabulario en la lectura, subrayando que no basta con conocer muchas palabras, sino que también es necesario consolidar relaciones significativas y funcionales entre ellas.

Más allá de las listas: cómo se expande el léxico en contextos reales

En este contexto, resulta pertinente preguntarse cómo aprenden palabras los adolescentes y qué mecanismos favorecen un desarrollo léxico más profundo y funcional. La literatura distingue dos rutas principales de adquisición: el aprendizaje intencionado y el incidental. El primero se caracteriza por el uso de estrategias explícitas y dirigidas, como listas de vocabulario, tarjetas mnemotécnicas o técnicas deliberadas de repetición, y ha demostrado ser eficaz para incorporar un número limitado de palabras con una retención relativamente alta (Bilgin & Bingol, 2022; Alghamdi, 2018). No obstante, múltiples estudios han señalado que el aprendizaje incidental constituye la fuente principal de adquisición léxica, ya que ocurre de manera natural en contextos comunicativos reales: durante conversaciones cotidianas, la lectura recreativa o el consumo de contenidos audiovisuales (Nagy & Anderson, 1984; Webb, 2022; Hill, Wagovich & Anderson, 2020). Este tipo de aprendizaje se define como la incorporación de nuevas palabras sin que medie una intención explícita de aprenderlas, sino como resultado colateral de actividades centradas en otros objetivos (Hulstijn, 2001; Richards & Schmidt, 2013).

En el ámbito educativo, múltiples investigaciones han demostrado que la lectura constituye el contexto más eficaz para el aprendizaje incidental de vocabulario, en comparación con otras habilidades lingüísticas como la escritura, la escucha o la oralidad (Eliyan, 1938; Nagy & Herman, 1987). De hecho, existe un amplio consenso respecto de que los estudiantes adquieren la mayor parte de su léxico nuevo a partir del contacto con palabras en contexto, especialmente cuando estas aparecen integradas en textos que ofrecen pistas semánticas y sintácticas suficientes para facilitar su comprensión (Joseph, Wonnacott, Forbes, & Nation, 2014; Joseph & Nation, 2018). Este fenómeno cobra aún mayor relevancia conforme los estudiantes avanzan desde la educación primaria hacia la secundaria, etapa en la cual la lectura comienza a ocupar un rol cada vez más protagónico como fuente de aprendizaje disciplinar. Tal como plantean varios expertos, este cambio supone una transición fundamental de un enfoque centrado en aprender a leer a uno

enfocado en aprender leyendo (Irakurgunea, s. f.; Fuenzalida et al., 2023; Bustos et al., 2017). En este nuevo escenario, la capacidad de comprender palabras y conceptos a partir del contexto se convierte no solo en una habilidad clave para expandir el vocabulario, sino también en un requisito esencial para acceder a conocimientos más complejos y participar de manera significativa en los escenarios escolares.

Si bien la lectura se ha consolidado como un entorno propicio para el aprendizaje incidental de vocabulario, los mecanismos cognitivos y contextuales que lo hacen posible aún no se han investigado en profundidad. Peters (2020) propone que este tipo de aprendizaje depende de dos grandes grupos de factores: por un lado, características propias de las palabras nuevas y del contexto textual en que se presentan; y por otro, atributos individuales del lector.

En cuanto al primer grupo, se ha demostrado que las palabras que comparten similitudes formales o semánticas con otras ya conocidas tienden a ser más fácilmente adquiridas (Rogers, Webb & Nakata, 2015). Asimismo, la frecuencia de exposición emerge como un factor decisivo, a pesar de que no existe un consenso respecto de un número exacto de repeticiones necesarias para asegurar la adquisición (Chen & Truscott, 2010; Pigada & Schmitt, 2006). Estudios recientes coinciden en que, a mayor frecuencia de encuentro con una palabra desconocida, mayor es la probabilidad de aprendizaje (Hulme et al., 2019; Havas et al., 2017). En el contexto chileno, Fuenzalida et al. (2023) evidenciaron que los adolescentes que mostraron mayor aprendizaje incidental dedicaron más tiempo a la lectura de pseudopalabras, y que el efecto de facilitación se producía especialmente luego de cuatro exposiciones. Estos hallazgos permiten sugerir que una frecuencia mínima de encuentros —en torno a las cuatro repeticiones— podría ser clave para la consolidación léxica en escenarios escolares de lectura.

Además de la frecuencia de exposición, otro factor determinante en el aprendizaje incidental de palabras es el contexto lingüístico en el que estas aparecen. Tal como señala Webb (2008), la cantidad y calidad de información contextual disponible influye directamente en la posibilidad de inferir el

significado de una palabra desconocida. Mientras más ricas y explícitas sean las pistas que rodean al término, mayor será la probabilidad de aprendizaje. En esta línea, estudios recientes han mostrado que las palabras presentadas en contextos diversos —es decir, integradas en distintos tipos de enunciados o situaciones— tienden a ser adquiridas de manera más efectiva que aquellas que se repiten en un único entorno textual (Rosa, Salom & Perea, 2022; Mak, Hsiao & Nation, 2021).

Junto con los factores contextuales, las características individuales del lector desempeñan un rol igualmente relevante. Variables como el conocimiento previo sobre el tema del texto (Pulido, 2004) y el nivel de vocabulario ya adquirido (Webb & Chang, 2015; Webb & Paribakht, 2015) han demostrado incidir significativamente en el aprendizaje de nuevas palabras. En particular, lectores con un léxico más desarrollado logran integrar la información con mayor eficiencia, especialmente cuando se requiere realizar inferencias para mantener la coherencia del texto (Guerra & Kronmüller, 2020). Este proceso se vincula con la construcción de modelos mentales más complejos, lo cual es especialmente relevante en contextos de lectura sin instrucción explícita.

Desde una perspectiva teórica, la calidad de las representaciones léxicas ha sido ampliamente abordada por Perfetti (2007) en su teoría de la calidad léxica, la cual sostiene que representaciones precisas y bien consolidadas no solo facilitan el reconocimiento de palabras, sino también su integración en el discurso. Stafura y Perfetti (2015) profundizan esta idea al destacar que un vocabulario de alta calidad permite acceder con mayor rapidez y exactitud a la información necesaria para realizar inferencias durante la lectura, favoreciendo así la actualización de modelos de situación y el mantenimiento de la coherencia textual. Estas capacidades resultan especialmente críticas en el aprendizaje incidental, donde la comprensión de nuevas palabras depende casi exclusivamente de la habilidad del lector para movilizar su conocimiento léxico de manera flexible y estratégica.

Como se ha expuesto a lo largo de esta revisión, el aprendizaje incidental de vocabulario constituye un proceso dinámico y multifactorial, en el que confluyen dimensiones contextuales junto con variables individuales del lector.

Esta complejidad sugiere que cualquier intento por potenciar el desarrollo del vocabulario, especialmente en la etapa adolescente, requiere considerar no solo la cantidad de palabras a las que se expone un estudiante, sino también la calidad de los contextos en que dichas palabras aparecen y las habilidades que moviliza para interpretarlas. En este escenario, el aula escolar se configura como un espacio privilegiado para promover el crecimiento léxico, siempre que se articulen de manera equilibrada tanto estrategias de enseñanza explícita como oportunidades para el aprendizaje incidental. Mientras la instrucción deliberada permite adquirir vocabulario de forma rápida y focalizada, es a través de la lectura contextualizada, sostenida y significativa que se posibilita la expansión natural y duradera del repertorio léxico de niños y adolescentes.

El aula como espacio léxico: promover el aprendizaje natural de palabras

Como se ha señalado, el desarrollo léxico incidental parece ser una de las formas más efectivas mediante las cuales los adolescentes amplían su vocabulario. Sin embargo, a pesar de las orientaciones que ofrece la teoría, su implementación en el aula continúa siendo un desafío. A continuación, se presentan algunas recomendaciones preliminares para acercar el aprendizaje incidental al contexto escolar. Por una parte, resulta esencial promover la lectura de textos diversos y progresivamente más complejos, que permitan a los estudiantes exponerse a nuevo vocabulario en contextos auténticos. Esta diversidad no solo amplía el repertorio léxico, sino que también profundiza su comprensión semántica al presentar las palabras en situaciones comunicativas significativas (Collins, 2010; Zucker, Cabell, & Pico, 2021). A medida que el estudiante avanza en su trayectoria escolar, esta progresión en dificultad y variedad textual resulta clave para consolidar la transición entre leer para aprender y aprender leyendo.

En segundo lugar, el uso de recursos multimodales en el aula ha demostrado efectos positivos en la adquisición incidental de vocabulario. La presentación simultánea o reiterada de una palabra a través de distintos canales sensoriales favorece su reconocimiento y memoria, facilitando un acceso más rápido y

profundo a su significado. Estudios recientes destacan que la combinación de modalidades, además de aumentar la atención, refuerza el aprendizaje cuando las palabras se presentan reiteradamente en contextos significativos (Chen et al., 2024; Lee & Aspiranti, 2023; Brown, Waring & Donkaewbua, 2008).

Finalmente, es fundamental fomentar en el aula una actitud reflexiva hacia el lenguaje, promoviendo la conciencia léxica de los estudiantes. Esta práctica va más allá del reconocimiento de nuevas palabras, al considerar aspectos como su origen, sus distintos sentidos, sus relaciones semánticas o su uso en diversos registros discursivos. Al fortalecer esta capacidad metalingüística, los estudiantes no solo amplían su vocabulario, sino que también desarrollan una comprensión más profunda del funcionamiento del lenguaje en distintos contextos, lo que repercute directamente en su competencia lectora y comunicativa (Riffo, Caro, & Sáez, 2018).

A pesar de los desafíos que puedan presentarse, un principio resulta fundamental: no podemos seguir creyendo que el vocabulario de nuestros estudiantes se desarrollará mediante listados interminables de palabras que deben buscar en un diccionario. Es necesario transitar hacia un enfoque más natural y cognitivamente desafiante, que estimule la curiosidad, la reflexión y la interacción con el lenguaje en contextos significativos. Solo así será posible desplegar plenamente el potencial del aprendizaje léxico y contribuir al desarrollo integral de sus competencias lingüísticas.

Referencias bibliográficas

- Adger, C.T. (2002). What Teachers Need to Know about Language. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics.
- Agencia UPI. (2011, 21 de julio). *Reconocido psiquiatra hace un negativo diagnóstico del lenguaje en la juventud chilena*. BioBio Chile. <https://www.biobiochile.cl/noticias/2011/07/21/reconocido-psiquiatra-hace-un-negativo-diagnostico-del-lenguaje-en-la-juventud-chilena.shtml>
- Artiles Hernández, C. (1996). Influencia de los métodos de enseñanza de lectura en el desarrollo de los procesos léxicos. Recuperado de <https://ejimenez.webs.ull.es/wp-content/uploads/Influencia-de-los-m%C3%A9todos-de-ense%C3%BAanza-de-lectura-en-el-desarrollo-de-los-procesos-1%C3%A9xicos.pdf>
- Alghamdi, S. A. (2018). *Intentional and incidental learning of vocabulary among L1 Arabic learners of English using word cards and graded readers* [Tesis doctoral]. Universidad de Reading. <https://doi.org/10.48683/1926.00079709>
- Baumann, J. F. (2014) “Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning.” *Handbook of research on reading comprehension*. Routledge, 347-370.
- Bilgin, R., & Bingol, M. (2022). Intentional vocabulary learning vs incidental vocabulary learning for beginner students: Tishk International University preparatory school case. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 2(3), 49–65. <https://doi.org/10.53103/cjlls.v2i3.49>
- Braze, D., Katz, L., Magnuson, J. S., Mencl, W. E., Tabor, W., Van Dyke, J. A., Gong, T., Johns, C.L. & Shankweiler, D. P. (2016). Vocabulary does not complicate the simple view of reading. *Reading and writing*, 29, 435-451.
- Brown, R. P., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 136–163. <https://www2.hawaii.edu/~readfl/rfl/October2008/brown/brown.html>
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., & Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria. *Ocnos*, 16(1), 89–106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208

- Bybee, J. L. (1988). Morphology as lexical organization. En M. Hammond & M. Noonan (Eds.), *Theoretical morphology* (pp. 119–141). Academic Press.
- Chen, C., & Truscott, J. (2010). The effects of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 31(5), 693–713.
- Chen, Y., Gao, J., Hirzinger-Unterrainer, E. M., Hui, B., Kremmel, B., Li, P., Ma, S., Maie, R., Puimège, E., Rogers, J., & Wilson, M. (2024, 27 de junio). *First language eJects on incidental vocabulary learning through bimodal input: A multisite, preregistered, and close replication of Malone (2018)*. *Studies in Second Language Acquisition*. <https://doi.org/10.1017/S0272263124000275>
- Collins, M. F. (2010). *ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading*. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 84–97. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.009>
- Diario Concepción. (2021, 11 de julio). *Mitos y verdades sobre cómo hablamos los chilenos*. <https://www.diarioconcepcion.cl/humanidades/2021/07/11/mitos-y-verdades-sobre-como-hablamos-los-chilenos.html>
- Dujardin, E., Ecalle, J., Auphan, P., Bailloud, N., & Magnan, A. (2023). Vocabulary and reading comprehension: what are the links in 7-to 10 year-old children?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 64(5), 582–594
- Elivian, J. (1938). *Word perception and word meaning in silent reading in the intermediate grades* [Doctoral dissertation, Boston University].
- Fuenzalida, F., Muñoz, G., Cortés, C., Pino, J., Helo, A., & Guerra, E. (2023). Comprendiendo el curso temporal del aprendizaje incidental de palabras basado en el contexto de adolescentes. *Lenguas Modernas*, (61), 183–204. Recuperado de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71761>
- Graña López, B. (1997). Frecuencia y procesamiento léxico. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 12, 27–42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/870437.pdf>
- Guerra, E., & Kronmüller, E. (2020). Adult vocabulary modulates speed of word integration into preceding text across sentence boundaries: Evidence from self-paced reading. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 663–677.
- Havas, V., Taylor, J. S. H., Vaquero, L., de Diego-Balaguer, R., Rodríguez-

- Fornells, A., & Davis, M. H. (2017). Semantic and phonological schema influence spoken word learning and overnight consolidation. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17470218.2017.132932>
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27(1), 4-9.
- Hatch, E. and Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantic, and language education*. Cambridge University Press
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American educator*, 27(1), 10-13.
- Horno Chéliz, M. (2024). *Un cerebro lleno de palabras*. Plataforma Editorial, S.L.
- Hulme, R. C., Barsky, D., & Rodd, J. M. (2019). Incidental learning and long-term retention of new word meanings from stories: The effect of number of exposures. *Language Learning*, 69(1), 18-43. <https://doi.org/10.1111/lang.12302>
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge University Press.
- Irakurgunea. (s. f.). Leer para aprender. Recuperado el 24 de junio de 2025, de <https://irakurgune.euskadi.eus/es/leer-para-aprender>
- Joseph, H. S., Wonnacott, E., Forbes, P., & Nation, K. (2014). Becoming a written word: Eye movements reveal order of acquisition effects following incidental exposure to new words during silent reading. *Cognition*, 133(1), 238-248.
- Joseph, H., & Nation, K. (2018). Examining incidental word learning during reading in children: The role of context. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 190-211.
- Kamil, M.L. & Hiebert, E.H. (2007). A Focus on Vocabulary. Retrieved from http://www.prel.org/products/re_ES0419.htm
- Lee, S. H., & Aspiranti, K. B. (2023). *Using multimodal educational apps to increase the vocabulary of first-grade students*. *Human Behavior*

- and Emerging Technologies.* Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/hbe2.395>
- Li, L., Zhu, D., & Wu, X. (2021). The effects of vocabulary breadth and depth on reading comprehension in middle childhood: The mediator role of listening comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 37(4), 336-347. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1792597>
- Logan, J. (2017). Pressure points in reading comprehension: A quantile multiple regression analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 451.
- Mak, M. H., Hsiao, Y., & Nation, K. (2021). Anchoring and contextual variation in the early stages of incidental word learning during reading. *Journal of Memory and Language*, 118,104203.
- Martínez-Lara, J. A. (s. f.). *¿Usamos 400 palabras para comunicarnos?* Universidad Adolfo Ibáñez. Recuperado el 21 de junio de 2025, de <https://www.uai.cl/columnas/artesliberales/usamos-400-palabras-para-comunicarnos>
- Martínez, R. (2012, 6 de marzo). *El mito de las 400 palabras: la refutación simple*. Tercera Cultura. <https://terceracultura.cl/2012/03/el-mito-de-las-400-palabras-la-refutacion-simple/>
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English?. *Reading Research Quarterly*, 19(3): 304-330.
- Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. *Educational Psychology Review*, 1(1), 19-36. <https://doi.org/10.1007/BF01325851>
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health and Human Development(US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Órdenez, J. (2024, 4 de abril). *¿Por qué los chilenos hablan “mal”?* La Tercera. <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/por-que-en-chile-se-habla-mal/4DE374IKEJG3XP4XR33LJRJE2I/>
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral

- vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and writing*, 23, 189-208.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383.
- Peters, E. (2020). Factors affecting the learning of single-word items. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 125-142). Routledge.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.
- Pulido, D. (2004). The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity? *Language Learning*, 54(3), 469-523.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.
- Riffo, B., Caro, N., & Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora [Linguistic awareness, reading aloud and reading comprehension]. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 56(2), 175-198. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832018000200175>
- Rogers, J., Webb, S., & Nakata, T. (2015). Do the cognacy characteristics of loanwords make them more easily learned than noncognates? *Language Teaching Research*, 19(1), 9-27. <https://doi.org/10.1177/1362168814531962>
- Rosa, E., Salom, R., & Perea, M. (2022). Contextual diversity favors the learning of new words in children regardless of their comprehension skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, 105312.
- Stafura, J. Z., & Perfetti, C. A. (2015). Comprehending implicit meanings in text without making inferences. In *Inferences during reading* (pp. 16-33). Cambridge University Press.
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of learning disabilities*, 45(5), 453-466.
- Wagovich, S. A., Anderson, J. D., & Hill, M. S. (2020). Visual exogenous and endogenous attention and visual memory in preschool children who stutter. *Journal of fluency disorders*, 66, 105792.
- Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning.

- Reading in a Foreign Language*, 20(2), 232–245. University of Hawaii National Foreign Language Resource Center. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/items/39e9d5f1-ad45-44cf-ab2e-4a6924dad6bd>
- Webb, S. (ed.). (2022). The Routledge handbook of vocabulary studies (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429291586>
- Webb, S., & Chang, A. C. S. (2015). How does prior word knowledge affect vocabulary learning progress in an extensive reading program? *Studies in Second Language Acquisition*, 37(4), 651-675.
- Webb, S., & Paribakht, T. S. (2015). What is the relationship between the lexical profile of test items and performance on a standardized English proficiency test? *English for Specific Purposes*, 38, 34-43. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.11.002>
- Zohud, N. W. (2019). *Incidental learning of English vocabulary through online computer games: a research study with Palestinian elementary students* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/80738>
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., & Pico, D. L. (2021). Going nuts for words: Recommendations for teaching young students academic vocabulary. *The Reading Teacher*, 74(5), 581–594. <https://doi.org/10.1002/trtr.1967>
- Zúñiga Tapia, F. (2024, 27 de Julio). *El español chileno bajo la lupa: ¿Es mito que es incomprendible para los habitantes de otros países?* Biobio Chile. <https://www.biobiochile.cl/noticias/sociedad/debate/2024/07/27/el-espanol-chileno-bajo-la-lupa-es-mito-que-es-incomprendible-para-los-habitantes-de-otros-paises.shtml>