



APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES DISCURSIVAS: LA COMPETENCIA LÉXICA Y SU ADQUISICIÓN EN EL AULA E/LE

Eva Álvarez Ramos

Universidad de Valladolid

evamaria.alvarez.ramos@uva.es

RESUMEN

En el presente trabajo pretendemos reflexionar sobre el estado actual de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en el aula de español como lengua extranjera. Queremos mostrar la importancia de la competencia léxica en el desarrollo de las habilidades discursivas y la comunicación. Mostraremos también, ciertas propuestas didácticas para el afianzamiento y la adquisición del léxico en el aula de E/LE basadas en una reducción de las instrucciones dadas por McDowell (1984) y asentadas en la palabra, la imagen y la reflexión para poder alcanzar así los preceptos marcados por la psicolingüística en el aprendizaje de vocabulario: la comprensión, la reutilización y la utilización.

Palabras clave: adquisición de léxico, español lengua extranjera, habilidades discursivas, competencia léxica

ABSTRACT

This paper intends to reflect about the current state of teaching and learning of vocabulary in the classroom of Spanish as a Foreign Language (SFL). It wants to show the importance of lexical competence in the development of discursive skills and communication. Finally, it will show some educational proposals for strengthening and acquisition of lexicon in SFL classroom based on a reduction of the instructions given by McDowell (1984) and settled in the word, image and reflection to achieve the precepts marked by psycholinguistics about learning vocabulary: comprehension, reuse and utilization.

Keywords: vocabulary acquisition, Spanish foreign language, discursive skills, lexical competence



1. MARCO TEÓRICO

La enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas ha ocupado desde siempre una posición secundaria en el aula. Tanto el profesorado como el currículo parecen obviar la importancia de esta habilidad discursiva y la relegan y subordinan al aprendizaje de otras destrezas. Pero la carencia de vocabulario y su incorrecta utilización es uno de los factores claves, no solo en el fracaso escolar, sino también en el profesional e incluso en el social, pues impide una comunicación fluida escrita y oral, sin obviar la vertiente comprensiva, tanto en la enseñanza-aprendizaje de una L1 como de una L2.

Es necesario, por tanto, reflexionar sobre la importancia de la competencia léxica y conocer asimismo cuáles son los principales enfoques de la enseñanza del léxico. Ha de hacerse especial hincapié en la necesidad del docente de prestar atención a la incentivación del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el vocabulario en todos sus ámbitos: la ampliación de vocabulario, el control de la polisemia y el conocimiento de las conexiones léxicas tanto en sus relaciones sintagmáticas como paradigmáticas.

La importancia del léxico es tal que el discente conocedor de la gramática, no podrá nunca comunicarse si en él se observan lagunas léxicas; si no es capaz de nombrar los objetos que le rodean; de llamar a las cosas por su nombre. Tal y como afirma McCarthy (1990), la comunicación en una L2 no será satisfactoria si no se utiliza de forma adecuada el vocabulario. La finalidad del aprendizaje de una lengua es, generalmente, la mejora de la competencia comunicativa (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 382), de ahí que el conocimiento de un nutrido y lúcido grupo de términos sea indispensable para poder llegar a buen puerto. No estamos ante una cuestión meramente cuantitativa, sino que está impregnada de un marcado carácter cualitativo: "El objetivo no es solo enseñar cantidad de vocabulario para saber más, sino ofrecer calidad en la enseñanza para conocer mejor y poder enfrentarse con buenos resultados a nuevas situaciones" (Lahuerta Galán y Pujol Vila, 2009: 118).

Durante largos años, el aprendizaje del vocabulario consistía (al igual que el resto de disciplinas) en memorizar, sin reflexión ni cabeza, largos listados de palabras que se integraban en un núcleo semántico común, a saber, aquel marcado por el título del tema tratado. Se le ofrecía al alumno desde una tradicional ordenación alfabética. Aunque este tipo de clasificación imitando un reducido diccionario "supone una accesibilidad inmediata al constituyente semántico de otra lengua, lo que permite usarlo y, con la práctica, aprenderlo" (Siles Artés, 1994: 160); la disposición siguiendo las pautas del abecedario es un método que actualmente ha sido eliminado de la mayoría de las aulas. Aquellos que ya contamos con una determinada edad y que fuimos partícipes directos de este sistema educativo sabemos que "se puede intentar retener palabras por listas o asociaciones, pero siempre que haya habido un input [sic] previo y que la palabra

se haya comprendido dentro de contexto” (Lahuerta Galán y Pujol Vila, 2009: 130). La desconexión de los términos retenidos y las actividades realizadas no tenían como objetivo reflexionar sobre las unidades lingüísticas memorizadas ni se prestaba atención a los criterios de uso. Era un simple aprendizaje memorístico en el que se premiaba la mayor retención de palabras. Es fácil elaborar a posteriori críticas sobre la enseñanza del vocabulario, pero hay que reconocer que es difícil hablar de un método único y viable que sea efectivo a la hora de enseñar vocabulario,

Effective memorizing and assimilation of words is not the result of any single method, and the good learner will operate a variety of techniques, some of which will be highly individual and idiosyncratic; indeed, encouraging learner autonomy in such matters is probably the best way to foster good vocabulary memorization (McCarthy 1990: 120)¹.

Sí parece sostenible que aquellos aprendizajes basados en la relación consiguen metas más pedagógicas y hacen posible un aprendizaje más sencillo. Establecer conexiones entre múltiples elementos favorece la comprensión y la asimilación de conceptos y por ende, la retención de vocabulario.

Del mismo modo, deberíamos además perseguir unos objetivos comunes en las actividades, tales como la creación de un espacio o ambiente distendido en el aula que contribuya a instaurar un aprendizaje ameno y por qué no lúdico. Aquel aprendizaje que se lleva a cabo casi sin querer, el que se realiza sin la pesada losa de la rutina y la obligatoriedad contribuye al logro de mejores resultados. El alumno entregado es el alumno que aprende más. La enseñanza del léxico pasa indiscutiblemente por la atención a las necesidades concretas de los estudiantes (cfr. Salazar García, 1996; Higuera, 2004). El papel del docente pasa indefectiblemente por reconocer al alumno como un ser activo que es capaz de aprender y desarrollar su vocabulario autónomamente (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Lahuerta Galán y Pujol Vila, 2009).

Los preceptos de la psicolingüística apoyan el aprendizaje del léxico asentándolo en la triada: comprender-reutilizar-utilizar: “solo se retiene lo que se comprende (...) y solo se utiliza lo que se retiene” (Lahuerta Galán y Pujol Vila, 2009: 120). Teniendo presente esta máxima y adaptando las instrucciones dadas por McDowell (1984):

- a) Escribir la palabra.
- b) Escribirla junto a su traducción.
- c) Hacer un dibujo o un signo gráfico.
- d) Formarse una imagen mental de la palabra o del objeto.
- e) Escribir su definición.
- f) Relacionarla con otras palabras por la forma o el contenido.
- g) Intentar recordar cómo suena.



- h) Asociarla con un sinónimo o con un antónimo.
- i) Pensar en un contexto en el que utilizarla.
- j) Repetirla mentalmente.
- k) Asociar su sonido al de otras palabras.

Realizaremos una taxonomía de actividades de aprendizaje de léxico que se engloben en 3 grandes secciones: la imagen, la escritura y la reflexión.

1.1. La imagen

El uso de la imagen en la enseñanza (no solo hemos de hablar de idiomas) no es en absoluto un método novedoso, pues siempre se ha tenido presente la gran efectividad, sobre todo en relación al léxico, del dibujo (Goldstein, 2013; Gairns y Redman, 1986). Seymour y O'Connor (2007) apuntan a que se recuerda un 10% de lo que se lee; un 20% de lo que se oye; un 30% de lo que se ve; y un 90% de lo que se hace. La importancia, pues, del refuerzo visual debe considerarse como indispensable en los procesos de enseñanza aprendizaje. Es muy rentable presentar visualmente objetos concretos (la dificultad de expresar conceptos abstractos a través de la imagen es bastante complicada (Gairns y Seyour, 1986), sobre todo a la hora de reconocerlos y de memorizarlos. El apoyo visual ayuda primero a reconocerlo, después a registrarlos y añade una mayor posibilidad de recordarlos. Mostraremos a continuación algún ejemplo de actividades de léxico en las que la imagen es el elemento principal. Todas ellas están descontextualizadas, puesto que forman parte de una unidad mayor, ya que "las actividades de vocabulario no tienen sentido completo en sí mismas, sino que se supeditan a estos objetivos más globales y comunicativos" Cassany, Sanz y Luna, 382.

1.2. La escritura

Junto al dibujo, la escritura es otro de los engranajes que hacen funcionar el motor de la comprensión-retención-utilización y más concretamente aquella que traduce el término (McCarthy, 1990; Nation, 1982; Sifrar, 2000). Suele resultar más fácil la memorización de un término nuevo si lo acompañamos del par léxico en su L1. Resulta complicado crear ejercicios específicos de traducción cuando el alumnado es multilingüe, pero sí puede trabajarse la escritura en la L1 de manera individual y en la L2 de manera colectiva. Los estudios demuestran que el trabajo que conlleva la escritura manual contribuye a la asimilación y la retención de conceptos. Ya Heidegger, tal y como recoge Gabilondo (2013) refiriéndose al término pensar dice lo siguiente:

la mano no sólo aprehende y coge, no sólo presiona y empuja. La mano ofrece y recibe. Y no solamente objetos, sino que se da a sí misma y se



recibe a sí misma en la otra. La mano mantiene. La mano sostiene. La mano designa, probablemente porque el hombre es un signo. Las manos se pliegan, cuando ese gesto ha de transportar al hombre a la gran simplicidad (Heidegger, 1964: 21).

Escribir a mano contribuye a asentar y asimilar lo escrito, parece que el escritor, el discente, pone más de su parte cuando escribe de su puño y letra: “La escritura a mano es una escuela de vinculación, de enlace, de memoria” (Gabilondo, 2013). La escritura electrónica desemantiza la escritura, la mecaniza. De ahí la necesidad de ejercitar el aprendizaje léxico utilizando recursos tan tradicionales como la escritura.

1.3. La reflexión

La reflexión y la asociación son como estamos viendo conceptos claves en el aprendizaje. Autores como Lev Vigotsky (1989 y 2000) y su «metáfora del andamiaje» y Jerome S. Bruner (1988) con la «construcción cognitiva» contribuyen a afianzar el proceso cognitivo siguiendo siempre esta visión constructivista, así el aprendizaje asienta los nuevos conocimientos en datos ya asimilados. En este tipo de ejercicios el alumno mediante implicaturas puede acceder a ese vocabulario pasivo, aquel que se reconoce o que no sabiéndose puede descifrarse por el contexto o mediante la creación de inferencias. Es durante este proceso reflexivo donde se llevan a cabo las necesarias relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Los estudios sobre adquisición de vocabulario apoyan tanto una enseñanza explícita del vocabulario, como esta que estamos tratando, la implícita (Sökmen, 1997). Así lo recoge el Diccionario de términos clave de ELE:

Por un lado, hay evidencias de que las palabras se aprenden mejor (se adquieren más elementos de distintas dimensiones y se favorece su utilización) cuanto más se manipula o procesa el vocabulario, y a ello puede contribuir la enseñanza explícita y el trabajo en profundidad sobre las unidades. (...) Por otro, sabemos que la inferencia es uno de los principales procedimientos de adquisición de vocabulario y resulta altamente recomendable favorecer su utilización.

2. MATERIALES

2.1. Imágenes emparejadas

Dentro de este tipo de actividades recogemos todas aquellas en las que se trabaja la asociación de imágenes a través del conocido juego de hacer parejas con cartas.



Colocadas las cartas boca-abajo los alumnos por turnos irán levantando para conseguir el doblete. Cada vez que consigan una se la llevarán como premio y tendrán la oportunidad de realizar un intento más. Otra versión de este juego y que particularmente encanta a los japoneses, es el Babanuki (nuestra Mona). Se extrae una de las cartas de la baraja para que haya una pareja inconclusa. Se reparten todas las cartas y por turnos se va robando una carta al compañero de la derecha. Cuando tenemos una pareja la separamos. Gana el jugador que antes se quede sin cartas. Podemos realizar aquí actividades simples, como las que estamos viendo, donde se relaciona el término con la imagen o realizar juegos de emparejar contrarios o semejantes, para acercarnos así a las relaciones léxicas de antonimia y sinonimia.

2.2. Ejercicios duales

También puede realizarse el juego por parejas en ejercicios tipo dual donde por turnos uno informa de la palabra y el otro la coloca en la imagen correspondiente.

2.3. Rapidez visual

Un tercer tipo de actividad de este bloque es un juego basado en el conocido juego de Educa, *Lince*. El que el alumno se enfrenta a un tablero lleno de imágenes en el que con la mayor rapidez posible ha de encontrar la palabra que ha extraído de un mazo. Para poder asentar el término, los jugadores tendrán que contextualizar el vocablo que les ha tocado y colocarlo en una oración que se inventarán.

2.4. Palabra e imagen

En esta actividad se conjuga el importante papel que desempeña la imagen en la fijación de términos y la fuerza que imprime la palabra escrita en la retención. Es un simple ejercicio, que se puede realizar con ciertas variantes, en el que ha de relacionarse el nombre con el dibujo. Se les presenta a los alumnos un conjunto de imágenes y un listado de palabras que han de relacionar. Los términos pueden estar correctamente escritos o podemos habérselos desordenados, para que el alumno tenga que pensar y ordenar las letras correspondientes hasta dar con la palabra buscada. La dificultad del ejercicio puede disminuirse, desordenando la palabra por sílabas, puesto que el trabajo de reconstrucción es más llevadero. En niveles muy bajos, no se recomienda emplear palabras desordenadas, ya que ampliamos la dificultad del desconocimiento del término real al trabajo, casi titánico por esta ignorancia, de reconstruirlo.



2.5. Crucigramas visuales

Otro tipo de actividad que mezcla la palabra y la imagen son los crucigramas visuales, aquellos destinados también a niveles iniciales (A1 y A2) en los que hemos de escribir en las casillas el término representado en un dibujo. Es un crucigrama fácil que gusta mucho al alumnado.

2.6. Los objetos cotidianos

Los alumnos primero harán un trabajo individual de repaso o asimilación del vocabulario y nombrarán todos los objetos cotidianos que se les muestran. Se apoyarán en un listado dado, para que las diferentes formas de nombrar muchos de estos utensilios y mobiliario no repercutan después negativamente en la segunda parte del ejercicio. Tras haber nombrado todos los objetos, por turnos irán sacando de una bolsita cada uno de esos objetos y sin que sus compañeros lo vean deberán explicarles de qué está hecho, dónde se encuentra en la casa y para qué sirve. La actividad consiste en adivinar qué objeto es.

2.7. Crucigramas

Crucigramas, no solo en la vertiente de adivinar la palabra oculta a través de la definición de la misma, sino el más interesante descubrimiento a través de una oración inconclusa, en la que la palabra buscada es la que está ausente. El contenido de la oración llevará al alumno a descifrar lo que falta. Es decir, se apoyará siempre en el contexto, creando implicaturas.

2.8. La palabra oculta

La actividad parte de un texto cualquiera al que se le han tachado ciertos términos, podemos trabajar con la ausencia de cualquier categoría gramatical, no tiene porqué restringirse su uso al aprendizaje de léxico, podríamos eliminar las preposiciones y hacerlo gramatical. Es una modalidad más de la típica actividad de huecos, pero al ser textos reales el alumno se siente confiado a la hora de demostrar sus conocimientos, sabiendo que los textos con los que está trabajando pertenecen realmente a la vida cotidiana del país de acogida y no son, simplemente, textos adaptados a su nivel. Aprende, asimismo, las palabras exactas pertenecientes al tema estudiado; y no mediante la adaptación del vocabulario, o la simplificación de la sintaxis, aprende en directo, en el uso mismo y real de la lengua española.

Además este tipo de actividades contribuyen al aprendizaje autónomo y constructivista del alumno, puesto que la respuesta siempre es abierta, contaremos con múltiples situaciones donde las opciones correctas serán varias. El contexto



reduce el campo de elección del término, pero el sentido último se lo da el discente, como aprendiente autónomo.

3. CONCLUSIONES

Podríamos mencionar un número mayor de actividades de léxico, pero consideramos que teniendo presente la taxonomía del 3: imagen, palabra y reflexión y tomando como ejemplo las actividades mostradas, es fácil alcanzar los preceptos dictados por la sociolingüística de la comprensión-retención- utilización. La finalidad es la consecución de un alumno autónomo que sea capaz de construir su propio aprendizaje, según va ampliando sus conocimientos. El léxico por tanto no ha de enseñarse como un listado ajeno de términos, sino que debe implementarse en actividades más amplias en las que sea un constituyente de propio derecho. Debemos recalcar una vez más, ya para terminar, la importancia que la competencia léxica tiene en cualquier proceso comunicativo, hecho que nos obliga a darle un papel preferente en la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera si queremos alumnos competentes.

NOTAS

1 La memorización efectiva y la asimilación de las palabras no es el resultado de un solo método, y el buen aprendiente operará con una variedad de técnicas, algunas de las cuales serán muy individuales y propias; de hecho, el fomento de la autonomía del aprendiente en tales asuntos es probablemente la mejor manera de fomentar la buena memorización del vocabulario. [La traducción es nuestra].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brüner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2004). *Enseñar Lengua*, Barcelona: Grao.

Gabilondo, Á. (2013). Escribir a mano. [Blog] El salto del ángel. <http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2013/04/escribir-a-mano.html> [Último acceso: 11 jun. 2016].

Gairns, R. y Redman, S. (1986). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Edinumen.



Heidegger, M. (1964). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova.

Higuera, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *Revista Carabela*, 56, p. 5-25.

Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (2009). La enseñanza de léxico: una cuestión metodológica. En *Monográficos marcoELE*. 8, pp. 117-138.

Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes, SGEL.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*, Oxford: Oxford University Press.

McDowell, J. (1984). *Curs de formació de monitors*. Generalitat de Catalunya. (Material multicopiado).

O'Connor, J. y Seymour, J. (2007). *Introducción a la PNL (Programación Neurolingüística)*. Barcelona: Urano.

Salazar García, V. (1996). Una propuesta para el análisis de necesidades léxicas en el aula de español. *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana, 13-21.

Siles Artes, J. (1994). La enseñanza del léxico, unos granos de sal y pimienta. *Actas V Congreso Internacional ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I*. Santander: ASELE, pp. 159-164.

Sirfrar Kalan, M. (2000). ¿Cómo adquirir nuevo vocabulario y memorizarlo?, *Actas XI Congreso Internacional ASELE. ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Zaragoza: ASELE, pp. 903-914.

Sökmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. En Schmitt, N. y McCarthy, M. *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 237-257.

Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. S. (2000). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.