

ALBA QUIÑONES, VIRGINIA DE
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

LA COMPETENCIA LÉXICA.
UNA PROPUESTA DE ACTIVIDADES SOBRE LOS CAMPOS LÉXICOS PARA LAS CLASES DE ELE

BIODATA

Virginia de Alba Quiñones es doctora en Filología Hispánica por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), actualmente trabaja como profesora del área de Lengua Española del Departamento de Filología y Traducción de esta universidad. Su investigación y su actividad docente abarcan, principalmente, la metodología en la adquisición de lenguas extranjera y la lexicografía didáctica; líneas sobre las que ha publicado distintos artículos. Desde 2005 es profesora del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Pablo de Olavide, del cual fue coordinadora durante tres años. Asimismo, pertenece a varias redes europeas que investigan la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

RESUMEN

Los sistemas lingüísticos son altamente complejos, por ello, desde los inicios de los procesos de investigación que los han tenido como objeto de estudio, se ha intentado hacer un acercamiento analítico.

El objetivo del presente trabajo es hacer un recorrido por las principales taxonomías en las que se ha dividido el proceso de comunicación (entendido en términos de competencia), para terminar centrándonos en la competencia léxico-semántica. Finalmente, tras la revisión teórica, ofreceremos distintas actividades para mejorar el aprendizaje de las unidades léxicas partiendo del concepto de campo léxico.

PALABRAS CLAVE: adquisición de vocabulario, competencia léxica, campo léxico

ABSTRACT

Linguistic systems are highly complex. For this reason, traditionally, researchers have attempted an analytic approach to these systems.

The aim of the present paper is to review the main taxonomies in which the communication process (understood in terms of competence) has been divided, to end up focusing on lexico-semantic competence and lexicon expansion. Finally, after this theoretical review, we will propose different classroom activities designed to improve students' learning of lexical units, based on the concept of lexical field.

KEY WORDS: vocabulary acquisition, lexical competence, lexical field

INTRODUCCIÓN

En los actuales estudios sobre el léxico, es recurrente señalar que el lugar que este ha ocupado en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido, hasta hace pocos años, bastante secundario frente a la gramática. Aunque, como se viene demostrando desde hace décadas, los errores relacionados con el vocabulario pueden llegar no ya a obstaculizar la comunicación, sino a impedirla.

La competencia léxico-semántica ha sido integrada normalmente como parte de la competencia lingüística (esto significa que se la ha situado en un segundo nivel de disección del macroconcepto que es la competencia comunicativa). No obstante, en la actualidad, con los avances en la investigación, es percibida como una competencia transversal que, por tanto, participa de las otras.

Si asumimos la estructura del lexicón como la manera de organizar mentalmente las unidades léxicas, no podemos olvidar que tenemos que adquirir vocabulario de manera contextualizada, reforzando y ampliando las uniones asociativas de los elementos léxicos. Muchos estudios sobre semántica léxica (Lherer, 1974; Nattinger y DeCarrico, 1992; Baralo, 1997; Luque Durán, 1998; Nation, 1994; Marconi, 2000) han señalado el hecho de que nuestro lexicón mental se halla altamente organizado y estructurado en redes interconectadas y de ahí la importancia que tiene el enseñar este tipo de relaciones léxico-semánticas en nuestras clases. Para ello, debemos poner a disposición de los alumnos todos los medios a nuestro alcance y ofrecerles la mayor variedad de actividades

posible; aunque no podemos dejar de señalar que el cumplimiento de los programas impone a los docentes un ritmo en las aulas que impide dedicar el tiempo necesario al proceso de enseñanza y aprendizaje del léxico. Por todo esto, debemos buscar la forma más eficiente de enseñarlo.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

El concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1971) hay que situarlo dentro de la evolución que ha sufrido la percepción del lenguaje gracias a las investigaciones sobre su adquisición y su uso (ya sea como L1 o como L2). La dicotomía chomskiana entre competencia y actuación (Chomsky 1965) se manifestó poco útil para abordar la complejidad de la adquisición, aprendizaje y enseñanza de las lenguas. El investigador norteamericano distinguió entre la abstracción o el conocimiento que el hablante/oyente tiene de la lengua (esto es, la competencia) y el uso real de la lengua en una situación determinada (la actuación).

El objeto de estudio de la lingüística generativista se centró en la competencia (más concretamente en las reglas de la gramática porque era lo único que consideraba sistematizable) y no en la actuación; no obstante, con el paso de los años, Chomsky llegaría a aceptar además de la competencia gramatical, la pragmática (Chomsky 1980) entendida como una parcela reglada en el ámbito de la actuación. Una de las críticas que más arreció ante la dualidad propuesta por el generativismo, fue la descontextualización de la competencia: el grado tan elevado de idealización y su

desvinculación del uso. Distintos investigadores -Lyons (1970), Campbell y Wales (1970) y Hymes (1971), entre otros- señalaron que el concepto de competencia lingüística de Chomsky era demasiado simplista para abordar el fenómeno de la lengua: eliminar los factores psico-sociolingüísticos dejaba el objeto de estudio altamente mutilado. Aun así, lo que nadie pone en duda, es que el concepto chomskiano de competencia lingüística sentó las bases para un acercamiento distinto al fenómeno de la lengua.

A principios de la década de los 70, Hymes propuso el concepto de competencia comunicativa, en el que asimila el de competencia lingüística junto con factores individuales, sociales y pragmáticos en el lenguaje. Se pasa del dominio y control de estructuras a la necesidad de utilizar esas estructuras, en otras palabras, a su uso real: a la comunicación interpersonal. El propósito del estudio del lenguaje deja de ser exclusivamente la gramática para ser una "gramática contextualizada": ya no se trata de juzgar si una frase es gramaticalmente correcta, sino si lo es y, además, es, asimismo, adecuada. Desde esta perspectiva, el concepto de competencia no es solo el dominio subyacente de las reglas gramaticales, sino también la habilidad para emplearlas y, por lo tanto, posee un marcado carácter adaptativo y mutable (lo que no sucedía con la perspectiva generativista).

Así, la noción de competencia comunicativa marcó un punto de inflexión en el área de la lingüística y de las ciencias sociales que ahora veían como una zona de estudio común el lenguaje. Tras el acercamiento primigenio a la noción de Hymes, distintos investigadores han tratado de ahondar en el concepto. Como resultado de estas podemos ofrecer las tres principales taxonomías relacionadas con él:

- LA TAXONOMÍA DE CANALE Y SWAIN (1980) Y CANALE (1983):

Estos investigadores consideraron que tres eran los componentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical que se ajusta a lo que tradicionalmente ha venido siendo descrito como gramática (fonología, morfología, sintaxis, semántica...), pero está circunscrita al ámbito oracional (el estudio del léxico, por tanto, estaría incluida en ella); la competencia sociolingüística: es el uso adecuado de la lengua en una situación sociocultural determinada (su ámbito de acción es el discurso); y la competencia estratégica: esta se refiere al uso de tácticas para solventar los problemas de comunicación. El concepto sobre el que pivota es el del "uso consciente de técnicas" y, desde la década de los 80, está siendo una línea de investigación muy fructífera ya que va asociada a dos nociones muy importantes en la adquisición de L2: el buen aprendiz y la enseñanza basada en competencias.

Tres años más tarde, Canale aumentaría esta tríade con la ampliación del concepto de competencia estratégica (de tal manera que su activación no se produce exclusivamente cuando hay una falla comunicativa que solventar, sino también para mejorar el proceso) y la incorporación de la competencia discursiva (de manera que la diferenció de la sociolingüística).

- LA TAXONOMÍA DE BACHMAN (1990):

Este modelo hace un primer nivel de división que se materializa en: competencia organizativa que guarda relación con el dominio del armazón formal de la lengua y que, a su vez, se subdivide en competencia gramatical (equivalente al de Canale y Swain [1980]) y competencia textual (similar al de competencia discursiva de Canale [1983], aunque más elaborado); y competencia pragmática que trata de las relaciones entre signos y referentes y entre los usuarios y el contexto comunicativo.

Aunque en un primer momento, la competencia gramatical incluía el léxico, seis años más tarde, se haría una revisión del modelo (Bachmann y Palmer, 1996) donde, entre otros cambios, se integra la competencia léxica como parte de la competencia pragmática (que estaría, asimismo, formada por el conocimiento funcional y el sociolingüístico) y se incluye la competencia estratégica.

- LA TAXONOMÍA DE CELCE-MURCIA, DÖRNYEI Y THURRELL (1995):

Esta clasificación se concreta en: competencia discursiva, que hace referencia a los distintos mecanismos para la organización de los distintos elementos, con el objetivo de conseguir un texto unificado; competencia lingüística que es similar al concepto de competencia gramatical de Canale y Swain (1980) y, por tanto, se encuentra incorporado el léxico en ella; competencia accional, conocimiento del funcionamiento de los actos de habla y funciones lingüísticas; competencia sociocultural, que es saber construir adecuadamente los mensajes en un contexto determinado; y competencia estratégica: hace referencia al uso de distintos recursos tanto para compensar fallos en la comunicación como para hacerla más exitosa.

- LA TAXONOMÍA QUE APARECE EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN (2002) (en adelante *MCER*), considera que la competencia comunicativa comprende exclusivamente tres componentes: la competencia lingüística, que entronca con el concepto de competencia gramatical de Canale y Swain (1980), filtrado por las nuevas aportaciones de la psicolingüística (la competencia léxica, junto a otras cinco, entre ellas la competencia semántica, son sus integrantes); la competencia sociolingüística, que gira en torno de las condiciones socioculturales en las que tiene que producirse la

comunicación; y la competencia pragmática, que está relacionada con el uso funcional de la lengua.

Una diferencia fundamental, frente a los distintos modelos anteriores es no la inclusión de la denominada competencia estratégica como un componente de la competencia comunicativa, sino como una habilidad general de las personas; por ello, en el enfoque de la lengua del *MCER* -que denomina orientado a la acción- define (2002:9): “Hablamos de ‘tareas’ en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto”. Aunque no se hable expresamente de competencia estratégica, sí que existen descriptores para las estrategias, por ejemplo, las escalas para las estrategias de interacción (*MCER* 2002: 84).

LA COMPETENCIA LÉXICO-SEMÁNTICA

La lengua es una entidad simbólica de alta complejidad. Esta cuestión ya la hemos apreciado cuando se ha tratado de separar los diversos constituyentes de la competencia comunicativa y no se ha producido unanimidad. No obstante, sabemos que esta disociación es artificiosa y que tiene objetivos concretos (fundamentalmente, facilitar su investigación). Por ello, el *MCER* (2002:108) separa como componentes distintos, dentro de la competencia lingüística, la competencia léxica y la semántica, así define la competencia léxica como: “El conocimiento del vocabulario de una lengua y la CAPACIDAD PARA UTILIZARLO” (la negrita es nuestra). Es necesario, por tanto, dar el salto del conocimiento declarativo al procedimental: hay que “saber hacer” con ese conocimiento y esto, en el campo de

las lenguas, es sencillo de concretar: hay que saber comunicarse (con la gran amplitud que el término tiene).

Según este modelo, esta competencia léxica está integrada por dos componentes:

- Elementos léxicos: conjunto que está formado por clases abiertas de palabras
- Elementos gramaticales: clases cerradas de palabras.

Podemos, asimismo, encontrar dos escalas de descriptores relacionadas con el vocabulario (*MCER* 2002: 109), una de dominio y otra de riqueza. Sin embargo, no alcanzamos a delimitar con exactitud esta disociación, teniendo en cuenta lo imbricado de los conceptos y que, por ejemplo, en los descriptores de la riqueza de vocabulario correspondientes al nivel C1 aparece “buen dominio de las expresiones idiomáticas y coloquiales”.

Respecto a la competencia semántica (que es al modo de dirigir la organización del significado) y más concretamente de la semántica léxica el *MCER* (2002: 112) afirma que “trata asuntos relacionados con el significado de las palabras” y se concreta en los vínculos de las palabras con el contexto general (referencia, connotación...) y otras relaciones semánticas (sinonimia, hiponimia, antonimia...).

Como ya hemos señalado, el objetivo del presente trabajo es conseguir un incremento del lexicón y de la competencia léxica y, para ello, es esencial clarificar las unidades que lo integran. En los estudios actuales sobre el aprendizaje de vocabulario, se diferencia entre la palabra y la unidad léxica: la primera se define con criterios formales, es ‘la secuencia de letras encuadrada por espacios en

blanco o signos de puntuación y que tiene, al menos, un significado’; mientras que la segunda es ‘la unidad base de aprendizaje del vocabulario y se identifica semánticamente con una unidad conceptual’. Formalmente, está integrada al menos por una palabra (con valor semántico propio y posibilidad de varias acepciones) y es considerada como una unidad de tratamiento memorístico.

Asimismo, nos clarificará grandemente el objetivo del presente trabajo saber qué significa conocer una unidad léxica y para ello recogemos el listado que nos ofrece Izquierdo (2004: 46-47) que en absoluto es definitivo:

El aprendizaje de una unidad léxica engloba, así pues, una serie de subaprendizajes:

- a) reconocer la unidad léxica cuando se oye y saber pronunciarla,
- b) reconocer la forma escrita de la unidad léxica y ser capaz de escribirla,
- c) reconocer la morfología de la unidad léxica, es decir, los morfemas que la forman, relacionar dichas partes con su significado, así como ser capaz de formar la unidad léxica utilizando los morfemas correctos,
- d) reconocer las diferentes acepciones o significados y ser capaz de producir la unidad léxica para expresar su significado según el contexto,
- e) reconocer su categoría gramatical,
- f) conocer las estructuras sintácticas en las que puede aparecer y sus restricciones

g) reconocer y ser capaz de producir otras unidades con las que se relacione desde el punto de vista del significado (sinónimos, antónimos, cohipónimos, hiperónimo, etc.) (relaciones paradigmáticas),

h) reconocer y ser capaz de producir las unidades léxicas con otras unidades con las cuales típicamente suele combinarse (“colocaciones”, relaciones sintagmáticas),

i) conocer la adecuación pragmática de una unidad léxica a la situación o contexto comunicativo (según el lugar, el interlocutor, la intención, etc.),

j) conocer su frecuencia de uso,

k) conocer a qué registro pertenece y utilizarla en una situación adecuada,

l) saber qué información cultural transmite para una comunidad lingüística,

m) saber si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada,

n) reconocer y saber qué unidades están restringidas al discurso oral o escrito,

ñ) conocer sus equivalentes en otras lenguas.

Si asumimos este listado, es una evidencia que el componente léxico-semántico no pertenece exclusivamente a la denominada competencia lingüística (esto fue señalado con anterioridad por Bachman y Palmer [1996]) ya que participa de las demás integrantes de la competencia comunicativa -como bien reflejan los puntos d),

h), i) o k)- es decir, funciona como una subcompetencia transversal que, siguiendo el modelo propuesto por el *MCER*, es constituyente de la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática.

Así pues, toda esta información (en el caso hipotético de que existieran todos los epígrafes en relación con una unidad léxica dada) debería estar recogida en nuestro lexicón. Todas formarían parte de la red asociativa de interconexiones que establecen (o podrían establecer) las unidades. No obstante, se reconoce que, al igual que en la lengua materna hay conocimientos parciales de los elementos léxicos, en la lengua meta sucede lo mismo: el aprendiz puede tener un conocimiento parcial de la unidad léxica e ir ampliándolo con el paso del tiempo y su avance en el proceso de aprendizaje.

EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO

Como ya hemos señalado, la enseñanza del léxico ha estado denostada hasta hace poco tiempo (Bogaards 1996, Zimmerman 1997 o Morante Vallejo 2005, entre otros), esto se materializaba en los listados de palabras heredados del Método Tradicional y metodológicamente con su enseñanza subordinada a la gramática. Lo cierto es que su aprendizaje producía hastío y que quedaba relegado a un segundo plano en las investigaciones. No obstante, poco a poco se fue instaurando una línea lexicalista que culmina con la llegada del Enfoque léxico (Lewis 1997 y 2000, y Nation 2001, entre otros) que aboga por un cambio del objeto del aprendizaje, de una gramática lexicalizada a un léxico gramaticalizado.

Aunque todavía faltan investigaciones y estudios para dirimir un modelo que sistematice de manera completamente eficaz el

aprendizaje del léxico, podemos afirmar que se ha pasado de la memorización de listas descontextualizadas de palabras al uso de estrategias que estabilicen el léxico (Aitchinson, 1987), donde aprender vocabulario es un proceso dinámico de reestructuración continua esa red tridimensional.

Como se ha señalado, el aprendizaje de las unidades que forman el léxico de la lengua meta, se materializaba en una tarea ardua y penosa: interminables listas de palabras ordenadas alfabéticamente y descontextualizadas (o, con posterioridad, agrupadas por unidades temáticas) tenían que ser memorizadas por el aprendiz. Se percibía que el léxico se adquiría de manera lineal y exclusivamente por memorización. En la actualidad, a la luz de las investigaciones, los avances en las teorías del aprendizaje y de la concepción de lo que es una lengua, este proceso se ha ido alejando de los tediosos inventarios para llegar incluso a ser el eje sobre el que pivota el proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjera (con el enfoque léxico).

Así, con la incidencia del constructivismo (tanto personal como social), el aprendizaje pasa de ser una transmisión de conocimientos a una construcción de ellos, por ello es fundamental hacer partícipe al discente del proceso (Lewis 1997, 2000 o Gómez Molina 1997, 2001, 2004) y está demostrado que el estudiante no almacena los elementos léxicos de manera aislada en un depósito, sino que lo hace interrelacionándolos por distintos motivos -lingüísticos (relaciones formales, fonéticas o semánticas) o no (fijación de la pieza léxica por causas diversas como el ámbito donde se conoce o su relación con experiencias personales positivas o negativas)-. Respecto al aumento de las unidades que lo integran, la praxis del aula nos ha enseñado que lo más eficaz es aportar todas las posibilidades para el aprendizaje, potenciar la reflexión y la

introspección para que cada discente descubra cuál de ellas es la que más se adapta a su manera de acercarse al conocimiento. Así, en palabras de Miguel (2007: 2):

Son varios los autores (Gairns y Redman 1986; Nation 1990, 2001) que han hecho hincapié en la importancia de la participación del estudiante, en la necesidad de que las nuevas palabras surjan de los mismos aprendices y, en consecuencia, sugieren una variedad de técnicas prácticas para el logro de esta motivación personal.

Si retomamos la lista de subaprendizajes que nos ofrece Izquierdo (2004), los enlaces, que se traducen en términos de anclajes a la red del léxico que debe tener una palabra, son, como ya hemos señalado, múltiples y de distinta naturaleza. No obstante, queremos incidir, como señala Bogaards (1996), en que no todo es introducir unidades nuevas a la red, sino que ampliar los significados de elementos ya integrantes o asociar a estos elementos nuevos, constituye gran parte del proceso.

Gómez Molina (2004) reformuló un planteamiento anterior (1997) y nos ofrece una propuesta metodológica que se centra en una palabra-estímulo sobre la que se genera un heptágono en cuyos vértices se recoge información sobre referentes, agrupaciones conceptuales y funcionales, relaciones semánticas, lexicogénesis, niveles de uso (registros), unidades fraseológicas y generalización. El planteamiento parte de la utilización de materiales auténticos de los que se sacan las palabras-estímulo y, a partir de ellas, tratar de completar los siete ángulos de la figura para lo que se usan los conocimientos previos del alumno, los *realia*, los diccionarios, actividades formuladas por el docente y dirigidas al uso de la unidad léxica... La propuesta es muy elaborada, completa e interesante, pero dado el tiempo que precisa para su realización, en nuestro

ejercicio cotidiano optamos por la utilización de actividades muy variadas y relativamente breves (y poder así cambiar con frecuencia de ejercicio) para mantener la motivación y estimular a los estudiantes.

No podemos obviar que la organización del léxico que tiene, como ya se ha dicho, un carácter individual, también pasa por distintas etapas generales. Según investigaciones sobre asociación y categorización de palabras (Meara 1995, Singleton 1999), los nuevos aprendices organizan el almacenaje de los elementos léxicos según criterios fonéticos; mientras que los aprendices avanzados, organizan la información como los hablantes nativos, es decir, siguiendo criterios semánticos. Por ello, es importante que tengamos esto en cuenta a la hora de diseñar las actividades para los alumnos, que no solo tienen que responder a los criterios de motivación (trabajando, por ejemplo, todo tipo de agrupaciones para la realización de los ejercicios y teniendo un fondo de actividades de naturaleza muy variada, significativa y adaptada a sus intereses...), sino a los resultados de las investigaciones en adquisición de léxico para favorecer la creación de un lexicon estable. Asimismo, abogamos por el estímulo de estrategias para un acercamiento autónomo al léxico con el fin último de conseguir un aprendizaje a lo largo de la vida

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Pasamos ahora a desarrollar una acción didáctica centrada en la ampliación de la competencia léxica. Ofreceremos unas ideas generales para el aumento del léxico y, posteriormente, aportamos una serie de actividades para la adquisición del vocabulario relacionado un campo léxico concreto, el de la playa.

Como compartimos la idea de que el léxico no se guarda en compartimentos estancos, sino que se integra en una compleja red tridimensional basada en interconexiones entre sus elementos; una vez que se trasciende de las analogías formales, no hay nada mejor que acercarnos al léxico desde el ámbito del significado. Ya en 1978, Keller señaló que era más fácil aprender palabras conectadas semánticamente que en una lista sin conexión léxica, por ello, frente a los campos semánticos, caracterizados por estar compuestos por elementos de la misma categoría gramatical y referidos a un mismo ámbito, hemos decidido decantarnos por trabajar con los campos léxicos que están compuestos por unidades relacionadas por su significado pero que no tienen que compartir la misma categorización gramatical. En palabras de McCarthy (1995: 21):

Semantic fields contain only concepts; lexical fields contain real words. Semantic fields are division within the general 'semantic space' that is available to languages to express reality, to 'word the world'. The related words and multi-words units in any given lexical field in any given language show us how that language has divided up the semantic space.

Aunque la proposición del presente trabajo es una serie de ejercicios basados en el trabajo con los campos semánticos, no queremos dejar de señalar algunas técnicas muy fáciles de introducir en el aula y que sirven especialmente para estimular el aprendizaje de unidades léxicas:

- Uso de un diario de clase: según el tipo de usuario de este valiosísimo elemento didáctico, podemos distinguir dos clases: el diario individual y el colectivo. Si nos decantamos por hacer uso del primero, podemos emplear la técnica del intercambio de diarios entre los alumnos; si determinamos llevar uno colectivo, todos los

alumnos verán lo que los compañeros antes que ellos han introducido (los elementos léxicos siempre aparecen de alguna manera en las anotaciones de los estudiantes y el hecho de ver cómo otro estudiante los agrupa, facilita la toma de conciencia y la transferencia de estrategias de aprendizaje).

- Aunque desechemos el uso del diario de clase, siempre nos puede quedar la posibilidad del intercambio de apuntes.
- Trataremos de evitar las listas de vocabulario sin ninguna conexión entre sí (los diccionarios y los glosarios ya existen); por ello, indagaremos en cómo nuestros estudiantes organizan el aprendizaje de vocabulario (diagramas, fichas, distintos tipos de agrupaciones, uso de colores para marcar la clase léxica, el género o la frecuencia...) y buscaremos distintas maneras de hacer consciente las estrategias de aprendizaje, tanto individualmente como con todo el grupo.

No es objetivo aquí entrar en la diatriba sobre el aprendizaje implícito o explícito del léxico; lo que sí es obvio es que los ejercicios que proponemos están más centrados en el segundo tipo. No obstante, nuestra postura en el aula es la del sincretismo: creemos que un equilibrio entre ambos es la manera idónea de favorecer el aumento de la competencia léxica.

Para nuestra proposición de actividades, nos basamos en ejercicios que hemos desarrollado en nuestra labor docente. Hacemos (con algunas excepciones) uso de medios tradicionales, que pueden encontrarse en el aula o llevarse sin excesivos problemas a ella. La enseñanza de vocabulario mediante técnicas de autoaprendizaje y haciendo uso de las denominadas Nuevas tecnologías son unos campos realmente muy amplios y atractivos, pero no es el objeto de

este trabajo, ya que fundamentalmente nos circunscribimos a proponer actividades para ser realizadas en una clase con medios convencionales.

Los ejercicios que planteamos, han sido concebidos para un nivel superior al A2; no obstante, con ligeras adaptaciones, algunos de ellos pueden servir para niveles inferiores (en cuyo caso los *realia*, los textos adaptados o creados *ad hoc* y los diccionarios bilingües serán, obviamente, necesarios). Aunque los ofrecemos en una gradación de dificultad, nunca los hemos desarrollado todos de manera lineal en una clase, sino que los hemos introducido interconectándolos con otras actividades y con otros objetivos didácticos para evitar que la docencia pivotara exclusivamente en el aprendizaje del léxico.

Pasamos ahora a ofrecer esta propuesta de actividades que, siguiendo la estela de Reyes Salinas (2004-2005) y Fernández de Boadilla (2005), está centrada en el trabajo con los campos léxicos, porque compartimos las palabras de Varela (2003: 572):

La enseñanza de las palabras, tanto de las simples como de las complejas, se basa prioritariamente hoy en aspectos semánticos y así el recurso generalmente utilizado en las orientaciones pedagógicas más modernas es el de enseñar el vocabulario en contexto, por bloques temáticos o por campos nocionales.

ACTIVIDAD 1. Campos léxicos y mapas semánticos: los mapas semánticos son elementos gráficos que ayudan a apreciar las relaciones que se establecen entre las unidades léxicas a partir de un concepto central o palabra nuclear (que en este caso sería la playa). Con ayuda de sus conocimientos léxicos previos, de *realia* y, en último caso, del diccionario bilingüe, hacemos que los estudiantes en grupos de 4 o 5 confeccionen un mapa semántico.

ACTIVIDAD 2. Señalar en un texto las palabras relacionadas con un campo léxico: podemos utilizar un texto auténtico o adaptarlo a nuestras necesidades, como es el caso que proponemos (es un fragmento modificado de *Playa* de Roberto Bolaño). Asimismo, esto nos permite trabajar estructuras plurimembres (*darse un baño, ponerse la crema...*):

(...) me compré un BAÑADOR negro en una tienda del centro del pueblo y me fui a la playa, con el bañador puesto y una TOALLA y una revista, y puse mi toalla no demasiado cerca del agua y luego me estiré y estuve un rato pensando si DARMÉ UN BAÑO o no dárme lo, se me ocurrían muchas razones para hacerlo, pero también se me ocurrían algunas para no hacerlo (los niños que SE BAÑABAN, hacían CASTILLOS DE ARENA en la ORILLA con sus CUBOS o jugaban a las PALAS o con la PELOTA, por ejemplo), así que al final se me pasó el tiempo (...) volví caminando a la playa, me puse el PROTECTOR SOLAR y me tumbé al sol esta vez me di el primer baño e intenté NADAR y BUCEAR, aunque no pude porque las OLAS eran muy grandes y me daba miedo, el MAR estaba muy revuelto (...)

ACTIVIDAD 3. Reconocimiento del elemento intruso en un listado de palabras: en una lista de palabras escritas o leídas por el profesor, se introduce un elemento que no pertenece al campo léxico (podemos aumentar la dificultad del ejercicio, usando palabras con gran similitud formal con alguno de los miembros del campo); se trata de que los discentes lo identifiquen.

ACTIVIDAD 4. Ayuda de imágenes: es una adaptación de la técnica "What is it?" de Nation (2001:60). En esta actividad, aparece en la fotografía/dibujo un elemento del campo semántico que ya hemos trabajado con anterioridad (ya en 1986, Gairms y Redman señalaron la importancia del uso de imágenes para favorecer el proceso de

adquisición de nuevos elementos léxicos). El docente no debe decir su nombre, sino para lo que sirve, algunas características físicas... todo ello dentro del contexto del campo léxico que estemos trabajando y los estudiantes (que forman grupos de 3 ó 4) levantan sus manos, cuando hay suficientes manos levantadas, el profesor pide que le digan el nombre del elemento léxico (para la resolución de este ejercicio, en los niveles bajos de dominio de la L2, los alumnos pueden valerse del diccionario bilingüe).

Por ejemplo, con la imagen de una playa, comenzamos a explicar sobre la toalla: "es un trozo de tela que sirve cuando uno sale del agua para secarse", "son de distintos colores", "normalmente son rectangulares", "también sirven para tumbarse al sol" ... Asimismo, con todo ello, conseguimos una intensa exposición a un *input* oral contextualizado, que siguiendo las teorías de Tulving y Craik (2000) y su defensa sobre la interconexión entre la actividad mental y el estímulo de la memoria, facilita la inclusión de elementos al lexicón.

ACTIVIDAD 5. La palabra oculta: los alumnos deben descubrir una palabra del campo léxico, estamos ante otra actividad de naturaleza lúdica: dividimos los estudiantes por grupos y se separa a un miembro del resto que elige un elemento del campo léxico sobre el que previamente hemos trabajado en clase. El estudiante que desconoce el elemento léxico, con la ayuda de sus compañeros (podemos hacer uso de una imagen para que no solo lo describan, sino que también indiquen su localización) debe descubrir de qué elemento se trata

ACTIVIDAD 6. Eliminar de un texto las palabras relativas a un campo semántico: al igual que en el ejercicio 2, podemos usar o no un texto adaptado o crear uno que responda a nuestras necesidades (como es el caso):

Querida Ana:

Ya sabes que a mí me encanta la playa y este año en una tienda de ropa de playa me he comprado un _____ verde increíble (la verdad es que ahora que estoy más delgada, me queda mejor el _____ que el _____).

Todos los días, mi madre insiste en que me quede con ella debajo de la _____ pero yo me pongo la _____ _____ para protegerme del sol y me voy a pasear por la playa con mis amigas, ya estoy muy _____. Solo hay una cosa que me molesta y es cuando los niños se ponen a jugar a las _____ o con la pelota en la _____ porque no podemos caminar tranquilas. Lo mejor es que buscamos _____ de colores juntas y las más bonitas, después las metemos en botes de cristal. Luego, cuando volvemos, nos metemos en el mar y _____.

Bueno un beso y contéstame cuando puedas.

Marta

COMPLETA LOS HUECOS CON LAS SIGUIENTES PALABRAS: bañador, nadamos, morena, piedras, bikini, sombrilla, crema solar, orilla, palas, bikini

ACTIVIDAD 7. Una competición: tras haber desarrollado y trabajado en el aula un campo semántico de la playa, agrupamos a los alumnos en parejas y, a modo de concurso, vemos cuántas unidades léxicas son capaces de recordar los estudiantes. Ganará el juego el dúo que más elementos sea capaz de recordar.

ACTIVIDAD 8. Campos léxicos contrastivos (precisamos, o bien de la ayuda de algún hablante nativo: intercambios de un programa de intercambio (tipo *twinning*) -con un contacto presencial o virtual,

gracias a las NN.TT. con el grupo-, auxiliares de conversación, profesores originarios del país donde se hable la L2..., o bien que dentro de la misma clase existan distintos grupos de alumnos que compartan alguna característica común): este ejercicio tiene como objetivo la contrastividad entre campos léxicos (obviamente con ello, también trabajamos el componente pragmático y cultural). Se le pide a los alumnos que en grupo determinen las palabras fundamentales del campo semántico de la playa. Trascurridos unos minutos se contrastan si las unidades léxicas son iguales en los distintos grupos y se estimula la producción oral de los discentes, preguntándoles por qué han elegido esos elementos y no otros, de tal manera que se remarcan las diferencias y las similitudes.

ACTIVIDAD 9. Jerarquizar por motivación personal distintos elementos de un campo léxico. Justificación y debate: para utilizar técnicas cooperativas, primero los estudiantes trabajaran en grupo para determinar por consenso qué elementos son imprescindibles en el campo léxico dado. Posteriormente, cada grupo defenderá su postura ante el grupo completo por medio de un portavoz.

ACTIVIDAD 10. Una composición: dividimos, nuevamente, por grupos a los discentes y les pedimos que traten de hacer, dependiendo del nivel, o bien frases aisladas o bien una composición que gire en torno a los elementos léxicos que estamos trabajando, para que los usen de manera contextualizada y real.

CONCLUSIONES

La competencia comunicativa ha sido desgranada en distintas taxonomías que llevan a la conclusión de que no existe una visión unívoca de las subcompetencias que la integran. De entre todas

ellas, la léxico-semántica, tras décadas sin centrar mucho interés, ha ido cobrando, a la luz de las investigaciones sobre el adquisición de segundas lenguas, relevancia. Gracias a esto, en los últimos tiempos hemos vivido un replanteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje del léxico. Se ha pasado de un aprendizaje absolutamente memorístico y descontextualizado (y de una estructuración cognitiva lineal de los elementos léxicos) a un aprendizaje marcado por la motivación, las necesidades del discente y la contextualización, al tiempo que cognitivamente, se asume que el almacenaje de las unidades léxicas en la memoria se produce en una estructura tridimensional de red, el lexicón, donde los elementos se interconectan mediante uniones asociativas.

Los estudios sobre el léxico inciden en que se estimula su aprendizaje favoreciendo la creación de redes, porque la fijación de una unidad léxica es tanto más efectiva cuantas más conexiones pueda hacer con elementos que ya integraban el lexicón. Por tanto, no solo hay que aumentar cuantitativamente las unidades léxicas, es esencial un aumento cualitativo; esto es, no circunscribirnos a enseñar palabras nuevas, sino también aumentar la información en torno a elementos que ya existen, incrementando sus conexiones: podemos, de esta forma, reforzar la posición de un elemento.

Por todo ello, hemos propuesto una serie de ejercicios que favorecen el aprendizaje contextualizado de las unidades léxicas en las aulas y para su diseño nos hemos centrado en la noción de campo léxico.

BIBLIOGRAFÍA

Aitchinson, J. (1987) *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. London: Blackwell.

Bachman, L. (1990). "Habilidad lingüística comunicativa". En Llobera *et al.* 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.

Bachman, L.F. y Palmer, A.S. (1996) *Language Testing in Practice*, Oxford: OUP.

Bogaards, P. (1996) "Lexicon and grammar in second language learning" en P. Jordens y J. Calleman (eds.) *Investigating Second Language Acquisition*, Berlin: Gruyter pp. 357-379

Campbell, R. y Wales, R. (1970) "The study of language acquisition" en J. Lyons (ed.) *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth: Penguin. pp. 242-260.

Canale, M. (1983) "From communicative competente to communicative language pedagogy" en J.C. Richards y R.W. Schmidt (eds.) *Language and Communication*. London: Longmann. pp. 2-27.

Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Versión en español: "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos", *Signos*, 17 pp. 56-61 y 18 pp. 78-91.

- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. y Turrel, S. (1995) "A pedagogically motivated model with content specifications" en *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp. 5-35.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980) *Rules and Representations*, Oxford: Blackwell.
- Coady, J. y T. N. Huckin (eds.) (1997) *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, Cambridge: CUP
- Fernández de Bobadilla Lara, N. (2004) Aprendizaje del vocabulario científico desde la perspectiva del campo léxico, en *Cauce*, 27, 97-123.
- Gairns, R. y Redman, S. (1986) *Working with Words*. Cambridge: C.U.P.
- Gómez Molina, J.R. (1997) "El léxico y su didáctica. Una propuesta metodológica" en *REALE*, 7, pp. 69-94.
- Gómez Molina, J.R. (2004) "Los contenidos léxico-semánticos" en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores* Madrid: SGEL. pp. 789-810.
- Hill J., Lewis M. y Lewis, M. (2001): "Classroom strategies, activities and exercises" en M. Lewis (ed.) *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach*, pp. 88-125.
- Hymes, D. (1971) *On Communicative Competence*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Izquierdo Gil, M. C. (2004): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos*, Valencia, Servei de Publicacions de la Universidad de Valencia. Tesis doctoral disponible en Internet:
<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0425105-135323>
- Jordens, P. y Calleman, J. (eds.) (1996) *Investigating Second Language Acquisition*, Berlin: Gruyter.
- Keller, H. (1978): *New Perspectives on Teaching Vocabulary*. Virginia: Center for Applied Linguistics,
- Lehrer, A. (1974) *Semantic Fields and Lexical Structure*. Amsterdam: North Holland, LTD.
- Lewis, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach*, London: Commercial Colour Press.
- Lewis, M. (ed.) (2000): *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach*, London: Commercial Colour Press.
- Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lyons, J. (ed.) (1970) *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- Marconi, D. (2000) *La competencia léxica*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- McCarthy, M. (1995) *Vocabulary*. Oxford : OUP.

Meara, P (1995) The importance of an Early Emphasis on L2 vocabulary en *The Language Teacher on line*, 19, 2. Documento disponible en Internet:

<http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1995f.pdf>

Miguel García, L de (2005) *La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula, marcoELE*, núm 1. Documento disponible en Internet

http://marcoele.com/descargas/1/de_miguel-lexico-ele.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Anaya.

Morante Vallejo, R. (2005) *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid: Arco/libros

Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Nattinger, R. y DeCarrico, S. (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Reyes Salinas, A. (2004-2005) "Utilidad del campo léxico para la enseñanza de vocabulario en lenguas extranjeras: el campo léxico para describir habilidad mental en inglés" en *Relingüística* núm. 2 Disponible en Internet:

[http://relinguistica.azc.uam.mx/no002/articulos/04\(angel\).htm#_ftn1](http://relinguistica.azc.uam.mx/no002/articulos/04(angel).htm#_ftn1)

Richards, J.C. y Schmidt, R. W. (1983) *Language and Communication*. London: Longmann

Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL

Singleton, D. (1999) *Exploring the Second Language Mental Lexicon*, Cambridge: CUP.

Tulving, E. y Craik, J. M. (2000) *The Oxford Handbook of Memory*. Oxford: Oxford University Press.

Varela, S. (2003) "Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera" en *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante* 17, pp. 571-588

Zimmerman, C.B. (1997) "Historical trends in second language vocabulary instruction" en J, Coady y T. N. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, Cambridge: CUP (pp. 5-19)

FECHA DE ENVÍO: 19 DE SEPTIEMBRE DE 2011