

## ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO DE E/LE

MARÍA SOLER ALBIÑANA\*

University of Virginia - HSP

### Resumen

El objetivo de la presente comunicación es doble: por un lado, queremos llevar a cabo una reflexión teórica sobre algunos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje del léxico; por otro lado, pretendemos esbozar algunas posibles aplicaciones de dichos aspectos en el aula de E/LE.

En primer lugar, veremos que la competencia léxica es una capacidad que reside en el lexicón y que la estructura de dicho sistema puede darnos importantes pistas sobre cómo enseñar el vocabulario. En segundo lugar, haremos un repaso a diferentes modelos didácticos y cómo han tratado estos el componente léxico. Así pues, comprobaremos que el vocabulario no ha recibido siempre la atención que se merecía a lo largo de la historia de los métodos de enseñanza de lenguas. Seguidamente, estableceremos los tres parámetros que conviene tener en cuenta a la hora de planificar el léxico que queremos desarrollar en clase. Estos parámetros son: el alcance o los temas en torno a los que trabajamos el vocabulario; la riqueza, es decir, el número y la tipología de unidades léxicas que enseñamos; y el grado de control o dominio que pretendemos que consigan los alumnos.

El trabajo concluye llamando la atención sobre el hecho de que no debemos dejar de lado la planificación del léxico, si bien el mejor modo de proceder al llevarla a cabo es un eclecticismo bien entendido.

### Palabras clave

Vocabulario, competencia léxica, lexicón, unidad léxica, aprendizaje del léxico.

---

\* SOLER ALBIÑANA, María. “Aspectos relacionados con la enseñanza del léxico de E/LE”. En: *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*. Onda: JMC, 2008. p. 339-350. ISBN: 978-84-612-6183-3.

**Abstract**

The purpose of this communication is, on one hand, to conduct a theoretical reflection on certain aspects related to the teaching-learning process of the lexicon. On the other hand, the aim is to comment on the application these issues may have in Spanish class.

First of all, lexical competence is an ability which is located in the mental lexicon. Observation of its structure may lead to useful tips to vocabulary teaching. Secondly, we briefly review the way different teaching methods have treated the lexical component and we find out that it has not always received the importance it deserves. Later on, we mention three parameters which we may take into consideration when planning the vocabulary that we intend to teach in class. These are: scope or topic, richness and control.

To sum up, we underline the fact that a good vocabulary planning is important and the convenience of adopting an eclectic approach.

**Keywords**

Vocabulary, lexical competente, mental lexicon, lexical unit, lexicon learning

# ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO DE E/LE

MARÍA SOLER ALBIÑANA

University of Virginia - HSP

## 1. Introducción

En la siguiente comunicación me propongo reflexionar sobre uno de los problemas que me he encontrado en el aula como profesora de E/LE: la enseñanza del vocabulario. Muchos de los alumnos que visitan nuestro país para mejorar su nivel de español se lamentan de no poseer suficiente vocabulario. Esta carencia, unida a la falta de estrategias compensatorias, provoca que se vean obligados a interrumpir su discurso oral en numerosas ocasiones, por no disponer de las palabras adecuadas. Tanto los métodos comunicativos, como la experiencia nos han enseñado que para aprender una lengua, lo mejor que podemos hacer es usarla. No obstante, los problemas que acabamos de comentar pueden crear una inseguridad en nuestros estudiantes que actúa como una barrera afectiva, impidiendo que logren el objetivo que persiguen, que no es otro que aprender y practicar la lengua en un entorno más propicio que el de sus países de origen. Y es que, más allá de las paredes del aula, existe un mundo en el que la conversación real avanza a un ritmo trepidante y vacilar demasiado supone muchas veces, perder el turno de habla y, con ello, la posibilidad de expresarse en español.

Una de las principales causas de esta falta de disponibilidad léxica de los estudiantes suele ser la dificultad para asimilar el *input* de vocabulario que estos reciben. Y es que, como veremos, el aprendizaje del vocabulario no es tarea simple; antes bien, es un proceso que consta de varias fases. No basta con exponer al alumno a un gran número de unidades léxicas y confiar en que sea capaz de retenerlas; debemos proporcionarle las herramientas necesarias para que dichas unidades pasen a formar parte de su vocabulario activo.

El léxico es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua y, como tal, requiere una atención especial. Tengamos en cuenta que, si bien es posible, hasta cierto punto, transmitir información sin tener en cuenta la gramática de una lengua, no podemos decir lo mismo del vocabulario. Trabajar la competencia léxica de nuestros estudiantes no solo les ayudará a comunicarse mejor, sino que también contribuirá a aumentar su motivación.

En los siguientes apartados trataremos estas cuestiones:

- ¿Qué es la competencia léxica y cómo se organiza?
- ¿Cuál ha sido el tratamiento que ha recibido el componente léxico en diferentes modelos didácticos?
- ¿Qué parámetros debemos manejar para su desarrollo?
- ¿Cómo llevar todos estos aspectos al aula?

## **2. La competencia léxica**

La competencia léxica se puede definir como la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlos adecuadamente (J. LAHUERTA y M. PUJOL 1996). Esta capacidad forma parte de la competencia gramatical, tal y como señalan M. CANALE (1983) y el Consejo de Europa en el MCER (2001). Sin embargo, el dominio léxico de un hablante se refleja también en los restantes componentes de la competencia comunicativa: sociolingüístico, discursivo y estratégico<sup>1</sup>. Es por ello que la falta de vocabulario limita la capacidad comunicativa general de nuestros estudiantes.

J. LAHUERTA y M. PUJOL (1996) también señalan que el lugar donde reside la competencia léxica es el léxico mental, un sistema que se organiza en forma de redes asociativas, en el que almacenamos todo el vocabulario que aprendemos. Este sistema se va modificando continuamente, según vamos aprendiendo palabras y estableciendo relaciones entre ellas. La importancia de estas cuestiones, a la hora de preparar actividades para el desarrollo de la competencia léxica, es evidente: si presentamos el

---

<sup>1</sup> Podemos ver ejemplos de ello en J.R. GÓMEZ MOLINA (1997)

vocabulario de forma organizada, estaremos facilitando al alumno la tarea de establecer relaciones entre las unidades que aprende y las que ya conoce y, por lo tanto, su aprendizaje resultará más rentable.

### **3. El componente léxico en diferentes modelos didácticos**

La enseñanza del léxico ha recibido una atención desigual a lo largo de la historia de los métodos de enseñanza de lenguas. El autor francés R. GALISSON (1991: 6-12) lo ejemplifica acertadamente mediante el símil de los periodos de «vacas gordas» y «vacas flacas». Efectivamente, en algunos métodos el vocabulario ha sido un componente fundamental y en otros ha sido relegado a un papel meramente instrumental, como vamos a ver.

Tradicionalmente, el léxico formaba parte importante del aprendizaje de lenguas; sin embargo, su tratamiento no favorecía ni su retención ni su utilización. El aprendizaje estaba basado en la interpretación y traducción de textos. Así pues, esta era casi la única manera de acceder al significado de las palabras. A continuación, se memorizaban largas listas de palabras descontextualizadas, de ahí que el aprendizaje de vocabulario resultara tedioso y poco rentable.

A principios del siglo XX aparecieron una serie de modelos, como el método directo, que pretendían conseguir un aprendizaje más rápido y eficaz, esto es, un aprendizaje que se asemejara a la forma en que adquirimos la L1. Estos métodos, llamados métodos naturales, seguían otorgando un papel fundamental al léxico, aunque supusieron un notable cambio de perspectiva con respecto al método tradicional: rechazaban la traducción y proponían técnicas alternativas como la demostración del significado mediante imágenes, la cual ha resultado ser de gran ayuda para muchos estudiantes, pues fomenta la asociación entre imágenes y palabras. Sin embargo, el interés por el vocabulario no duró mucho más, ya que, entre los años cuarenta y sesenta del siglo XX se desarrollaron en Europa y los Estados Unidos una serie de métodos de base estructural que relegaban el vocabulario a un plano secundario, poniendo más énfasis en el trabajo de las estructuras gramaticales.

Esta actitud fue revisada posteriormente, al hacerse patente el fracaso de estos métodos, en propuestas alternativas como el *Enfoque Natural* de Krashen y Terrell. Surgido a finales de la década de 1970, este es posiblemente uno de los métodos “alternativos” que más ha influido en el reciente enfoque comunicativo. Para sus autores, el vocabulario constituye una fuente de significado fundamental; sin comprensión no hay motivación y sin motivación no hay aprendizaje; por eso, debe haber un control adecuado del vocabulario. En primer lugar, se debe descubrir el significado por deducción o mediante explicaciones; a continuación, se practican los nuevos contenidos hasta que se afianzan lo suficiente y, finalmente, se pueden introducir elementos nuevos.

No obstante, el principal fundamento de los métodos comunicativos lo constituye, sin duda, el enfoque nocional-funcional, que nació de un proyecto promovido por el Consejo de Europa, también en la década de 1970. Los programas nocional-funcionales se componían de un conjunto de áreas temáticas o nociones y de una serie de funciones lingüísticas, basadas en las necesidades comunicativas de los hablantes adultos; estos programas ponían de relieve tanto los significados, como las estructuras necesarias para expresarlos, en un intento de equilibrar la balanza y compensar así los excesos cometidos por otros métodos.

En las últimas décadas, han sido los métodos comunicativos los que se han encargado de poner en práctica estos repertorios nocional-funcionales mediante el diseño de actividades adecuadas. En lo que respecta al vocabulario, este forma parte de los objetivos lingüísticos de los programas comunicativos, puesto que, a través de él, se actualizan las nociones, que no son otra cosa que los campos semánticos de la comunicación. Así pues, es necesario conocer el vocabulario contenido en las situaciones comunicativas, con el fin de realizar las funciones seleccionadas.

En principio, todo lo anterior hace suponer que el vocabulario ha recibido un tratamiento más interesante en el enfoque comunicativo, pero R. GALISSON (1991) ha criticado algunos de sus materiales por considerar que el vocabulario sigue siendo un elemento subordinado, esta vez a los actos de habla. En realidad, todo está en función del manual elegido, aunque es cierto que no suele haber una planificación adecuada de la cantidad de vocabulario que va a enseñarse, ni de cómo va a hacerse.

Con todo, los métodos comunicativos han supuesto grandes avances, como el hecho de utilizar materiales auténticos en las actividades. Esto garantiza que el vocabulario que aparece en ellos pertenece a la lengua en uso, es decir, es rentable para los estudiantes.

#### 4. El desarrollo de la competencia léxica

Al tratar el tema del desarrollo de la competencia léxica, el MCER señala tres aspectos fundamentales que deben ser tomados en consideración: el alcance, la riqueza y el control.

El alcance del vocabulario nos remite a los ámbitos y los temas en torno a los cuales se organiza el trabajo en el aula. Existe una serie de listas de áreas temáticas más o menos coincidentes entre las que destacamos la elaborada por el Instituto Cervantes, según las indicaciones del MCER. Entre otras, detalla las siguientes áreas: *identificación personal, casa y alojamiento, tiempo libre, viajes y transportes, salud y estado físico* y otras.

Asimismo, cuando se habla de riqueza se hace referencia a la tipología y también a la cantidad<sup>2</sup> de unidades léxicas que debe aprender el alumno. En el MCRE se distinguen dos tipos de elementos: gramaticales y léxicos. Dentro del primer grupo se incluyen las llamadas «palabras gramaticales», que pertenecen a clases cerradas y se suelen enseñar como parte de la gramática: artículos, preposiciones, pronombres, conjunciones... Por su parte, el segundo grupo está formado por elementos que pertenecen a las clases abiertas de palabras: adjetivos, sustantivos, verbos, adverbios y, además, las expresiones formadas por grupos de varias palabras que, en conjunto, equivalen funcionalmente a dichas categorías. Aquí caben elementos bien diferentes: fórmulas sociales, como los saludos, que se utilizan para realizar algunas funciones lingüísticas, (*¡Buenos días!*); refranes (*A quien madruga, Dios le ayuda*); modismos ( *echar la casa por la ventana, estar más blanco que la pared*); estructuras fijas (*¿Sería tan amable de + infinitivo...?*); verbos con régimen preposicional (*convertirse en*); locuciones prepositivas (*encima de*);

---

<sup>2</sup> J.R. GÓMEZ MOLINA (2004b:798) establece unas cantidades para el vocabulario mínimo adecuado para varios niveles.

y expresiones formadas por palabras que habitualmente se utilizan juntas, también llamadas colocaciones, como *pagar a plazos, firmar un contrato*<sup>3</sup>

Finalmente, el control es el grado de dominio que pretendemos que alcancen los alumnos con respecto al conocimiento de una unidad léxica determinada. Muchos son los autores que han reflexionado sobre lo que implica llegar a conocer una unidad léxica, entre otros P. BOGAARDS (2001), quien señala que se trata de un proceso muy complejo dividido en fases que ocurren en diferentes momentos. Así pues, no podemos pretender que nuestros alumnos lleguen a usar una palabra o expresión con solo estar expuestos a ella en un par de ocasiones. Por el contrario, debe existir un orden en las fases de aprendizaje y a cada una de ellas le corresponde una tipología de actividades. J.R. GÓMEZ MOLINA (2001b) ordena dichas fases de la manera siguiente:

- Exposición a la lengua (percepción y comprensión)
- Práctica contextualizada y retención (memoria a corto plazo)
- Uso y mejora (fijación, memoria a largo plazo y reutilización)

Además, este autor establece una tipología de actividades concretas teniendo en cuenta estas fases. En el siguiente apartado nos detendremos en esa clasificación.

## **5. De la teoría a la práctica**

Los aspectos que acabamos de comentar nos pueden servir como marco teórico y metodológico, pero una vez en clase, nuestra labor debería consistir en incorporar esos conocimientos a la práctica docente y conseguir, día a día, que nuestros alumnos aprendan más vocabulario y, lo más importante, que sean capaces de usar ese vocabulario en la comprensión y la producción de textos.

Casi todos los profesores trabajan con tres tipos de materiales: libros de texto (impuestos por el centro o no); textos y actividades de diversas procedencias; y materiales propios. Podemos aprovechar estos materiales para seleccionar y trabajar el vocabulario que nuestros alumnos deberán aprender. Es conveniente realizar actividades

---

<sup>3</sup> Para una clasificación más coherente de estos elementos pueden consultarse las siguientes fuentes: M.LEWIS (1993), G. CORPAS (1996) y J.R. GÓMEZ MOLINA (2004b).

variadas que incidan en las diferentes fases de aprendizaje de las palabras y a la vez sirvan para desarrollar las estrategias de nuestros alumnos. Los estilos de aprendizaje de los alumnos varían y si utilizamos siempre el mismo tipo de actividades estaremos perjudicando a unos alumnos y mientras favorecemos a otros. También es cierto que las estrategias que prefieren los alumnos varían en función de su nivel. Algunos alumnos de nivel inicial e intermedio consideran útil realizar acciones con las nuevas palabras para recordarlas; sin embargo, esta estrategia puede ser poco valorada por alumnos de nivel avanzado, que prefieren clasificar por temas el vocabulario aprendido.

Veamos ahora la tipología de actividades que establece J.R. GÓMEZ MOLINA (2004b):

- a) Lluvia de ideas (*brainstorming*). A partir de una palabra estímulo o un centro de interés los alumnos van diciendo las unidades léxicas que les vienen a la mente. Se suele utilizar como actividad de precalentamiento, en la fase de reconocimiento.
- b) Correspondencias imagen-palabra. Facilitan la comprensión y la memorización.
- c) Ejercicios de transferencia. Aprovechan las similitudes entre las palabras de la lengua meta y la del estudiante con el fin de facilitar la comprensión.
- d) Actividades de clasificación y categorización de unidades léxicas. Trabajan las asociaciones conceptuales o funcionales. Este grupo incluye actividades muy variadas: elaborar de mapas mentales, descubrir el intruso de una serie de elementos, completar cuadros o parrillas,... Pueden utilizarse en cualquiera de las fases del aprendizaje léxico (comprensión y reconocimiento; experimentación y uso; retención).
- e) Actividades con tarjetas o cartones. Implican la manipulación física de objetos y sirven para introducir o practicar el vocabulario aprendido.
- f) Actividades que trabajan las relaciones asociativas por el significante (composición, derivación y flexión). Suelen usarse en la fase de experimentación.
- g) Actividades que trabajan las relaciones asociativas por el significado y el sentido (sinonimia, antonimia, polisemia, hiponimia,...). También se usan en la fase de experimentación.
- h) Actividades que trabajan las combinaciones sintagmáticas. Normalmente se usan en las fases de experimentación y de retención.

- i) Ejercicios de completar los huecos de un texto (técnica *cloze*). Suelen reservarse para las fases de experimentación y de retención.
- j) Producción de historias breves. Se utilizan para practicar y retener las unidades léxicas aprendidas.
- k) Actividades de búsqueda en el diccionario. Permiten a los estudiantes familiarizarse con este instrumento que resulta muy útil en el aprendizaje autónomo. Suelen realizarse en la fase de experimentación.
- l) Actividades sobre colocaciones y expresiones idiomáticas. Se utilizan sobre todo en los niveles altos y en las fases de experimentación y retención.
- m) Actividades individuales para evaluar el grado de retención del vocabulario aprendido. Se realizan en la fase final de forma individual y comprenden ejercicios de diferentes tipos: actividades lúdicas, ejercicios de elección múltiple para completar frases, explicar las diferencias de significado según el contexto, eliminar el intruso, elaborar definiciones, producción de textos, etc.

Finalmente, cabe decir que es fundamental que el alumno sea consciente de su responsabilidad en el proceso del desarrollo de la competencia léxica y de su capacidad de implementar el trabajo de clase mediante una actitud abierta fuera del aula. Si el alumno está pasando una temporada en España se verá expuesto a un gran caudal de vocabulario cada día y también tendrá muchas oportunidades de usarlo. Mi experiencia me ha demostrado que aquellos alumnos que intentan usar en su vida cotidiana las palabras recientemente aprendidas en el aula, ya no las olvidan, frente a aquellos que se limitan a anotar su traducción en un cuaderno, que quizás no van a volver a hojear en mucho tiempo.

## 6. Conclusión

A lo largo de esta comunicación hemos tratado de poner de manifiesto que el componente léxico es un aspecto fundamental en todo proceso de aprendizaje de lenguas pues, no sólo permite a los estudiantes comunicarse con los demás, sino que les ayuda a organizar su pensamiento. En ocasiones, el trabajo intensivo del vocabulario se deja de lado, ya sea por olvido o por falta de tiempo; sin embargo la capacidad de los estudiantes para asimilar el *input* que reciben es limitada, y debe favorecerse con actividades adecuadas. Dado que todos sabemos que el método perfecto no existe, parece que lo más conveniente es adoptar una perspectiva ecléctica y tomar de cada propuesta metodológica aquello que nos parezca más eficaz para los alumnos que tenemos en cada momento.

## Bibliografía

BOGAARDS, Paul . “Lexical units and the learning of foreign language vocabulary”, *Studies on Second Language Acquisition*, 2001, vol. 23, p. 321-343. ISSN: 0272-2631

CANALE, Michael. “From communicative competence to communicative language pedagogy”. En: RICHARDS, I. y SMITH, R. (eds.). *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983. p. 2-27. Trad. Esp: “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En: LLOBERA, Miquel (coord.). *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1983, p.63-81

CONSEJO DE EUROPA. *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council for Cultural Co-operation, Education committee, Strasbourg: 2001. Trad. Esp: *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua*. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. ISBN: 84-690-1675-X

CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996. 337 p. ISBN: 8424918290

GALISSON, Robert. *De la langue à la culture par les mots*. París: Clé Internacional, 1991. p. 5-13. ISBN: 2190333512

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica” *REALE, Revista de estudios de Adquisición de la Lengua Española*. Universidad de Alcalá de Henares. 1997, vol. 7, p. 69-93. ISSN: 1133-6978

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. “La subcompetencia léxico-semántica” en Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (2004a): p. 491-510

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. “Los contenidos léxico-semánticos” en Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (2004b): p. 789-810

INSTITUTO CERVANTES. *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. 1994. ISBN: 84-88252-05-6

KRASHEN, Stephen D. y TERRELL, Tracy D.. *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon, 1983. ISBN: 0-13-6019934-3

LAHUERTA GALÁN, Javier. y PUJOL VILA, Mercé. “El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario” en Carlos SEGOVIANO (ed.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana, 1996. p. 117-129

LEWIS, Michael. *The lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications, 1993. p. 89-132. ISBN: 090671799X

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: S.G.E.L., 2004.