



La enseñanza del léxico en las lenguas extranjeras

¿Qué palabras hay que enseñar?

María Cecilia Ainciburu

Università degli Studi di Siena

ainciburu@unisi.it

- **¿Por qué empezar por las palabras?**

Empecemos con un enfoque intuitivo y de sentido común. La primera respuesta, y la más obvia, es que en el aprendizaje natural las palabras constituyen el primer paso -sobre todo los sustantivos- y que éstas actúan como disparador del resto del aprendizaje lingüístico. Todos nosotros consideramos un hito en la vida de un bebé cuando dice “mamá” o “papá”, las primeras palabras utilizadas en casi todas las lenguas. No importa que cuando el niño aprende “mamá” lo diga a todas las mujeres y a veces a todas las personas que encuentra. No importa que la diferencia entre *papá* y *papa* no sea demasiado fuerte. Si el niño dice esas palabras y nos preguntan “¿ya habla?”, respondemos positivamente. La segunda pregunta que nos hacen es “¿qué dice?” contestamos que el niño “sabe” dos palabras (tengamos esta expresión en mente porque ya hablaremos de lo que significa “saber una palabra”) El problema, esto es lo que nos importa ahora, es que el niño reproduce una serie de fonemas, eso parece ser el “decir palabras” y “hablar”. No importa si la asignación del significado es correcta; eso es harina de otro costal.¹

Sin embargo, lo que a nosotros nos interesa como profesores de ELE- es el aprendizaje de palabras del alumno extranjero y sabemos que, a pesar del esfuerzo realizado por los investigadores para describir ambos procesos de aprendizaje, no existe acuerdo que permita hablar con seguridad de un paralelismo.

Por el contrario, parece muy razonable pensar que no se trate del mismo proceso, vistas las dos diferencias básicas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua; esto es: la pre-existencia del sistema conceptual de la lengua materna y la mediación conceptual que dicho sistema instaura con los referentes aludidos por el discurso L2.² Esto, siempre y cuando no se trate de bilingüismo, obviamente. Por un lado, el lenguaje (en nuestro caso, las palabras) no funcionan como disparador del conocimiento del mundo o como un contextualizador. El alumno, para decirlo así, no tiene que aprender el concepto de “mamá” y no se equivoca extendiendo su significado a otras señoras; esto porque la segunda lengua -y no se dirá nunca un número de veces suficiente- se instala sobre un conocimiento del mundo ya existente.

A veces, aunque esta es una constatación bastante obvia, los métodos que usamos para enseñar suelen ignorar las potencialidades de usar ese conocimiento previo. Los libros para el aprendizaje de la escritura que usamos en primer grado empiezan por las letras, las sílabas y las palabras, porque el alumno debe tener un instrumento para graficar todo lo que ya sabe. Esta forma de didactización se apela, sin embargo, a la referencialidad visual y por eso no encontramos libros sin dibujos y modelos, incluso de los trazos previos, de lo que en mis épocas llamábamos “palotes”. Los libros dedicados a la enseñanza de una lengua extranjera, en cambio, empiezan por las funciones y por los contenidos gramaticales. Ya dijimos que la lengua segunda se instala sobre las estructuras o la red cognitiva de la lengua materna y entonces

¹ Una reseña científica del aprendizaje de palabras en lengua materna en Galeote Moreno (2002: 161-177).

² Las diferencias han sido tratadas con más detalle en Ainciburu (2007:33-52).

III Jornadas de Español como Lengua Extranjera
I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE
21 al 23 de mayo de 2008





suponemos que hay cosas que no es necesario enseñar, sino sólo activar, porque ya presentes como conceptualización o funcionalidad en la LM. Esto debería ser positivo pero ¿qué pasa con las palabras?

En la mayor parte de los manuales de ELE, la enseñanza del léxico se planifica como un residuo o un efecto colateral de la enseñanza de los objetivos gramaticales o funcionales. El alumno lo aprende “en contexto”, como se dice para legalizar la situación. Lo cierto es que es difícil que un manual de lengua se base en un glosario previamente estudiado, que tenga una contextualización visual suficientemente significativa. Generalmente primero se hace el libro y después el glosario de estudio. De hecho, no se controla si las 1000 o 2000 palabras de mayor frecuencia en la lengua española (no me importa ahora cuáles sean) “estén” en el libro, en una unidad didáctica o en los materiales con los que trabajamos.³

Parece obvio que planificando sobre las funciones básicas, el léxico “llega”. Supongamos que sea cierto y que si tuviéramos la oportunidad de comparar el léxico presente en los diez libros más usados para la enseñanza ELE y eso fuese cierto, deberíamos llegar a un número de palabras similar y a una coincidencia del 70-80%. Desde un punto de vista, digamos así “más científico” esto no se ha hecho nunca ¿tendrá que ver con que enseñamos variedades diferentes? No, porque los léxicos de frecuencia cuentan con corpus “panhispánicos” se diría hoy, de todos modos volveremos a esto cuando hablemos de qué léxico enseñar.

Ahora bien, empecé esta charla preguntándome por qué empezar por las palabras. Ya dí un argumento de peso (el aprendizaje de la lengua materna), pero dije que quizás esta tesis no puede aplicarse en términos teóricos al aprendizaje ELE y marqué entonces las diferencias que esto trae en la programación de cursos y de material. Daré ahora un segundo argumento: intentemos observar los errores propios de la interlengua ELE y evaluar su gravedad. En otras palabras ¿qué tipos de errores se generan cuando no recordamos una palabra (cosa que nos pasa también en la lengua materna)? ¿Qué pasa cuando no sabemos si es masculina o femenina, si un verbo es regular o no, si rige preposición, etc.? ¿Se producen errores que interrumpen el flujo informativo o no?

Miremos juntos algunos ejemplos de alumnos de cursos institucionales de español:

— Usted **tienes** el libro de mí.

— Yo **soy** 23 años.

— Nos encontramos en la **librería**.

(Jan, EEUU, 23 años)

— **Esto** señor es mi **profesores**.

— Voy **en** Roma **por** estudiar **nel** liceo.

— Me olvidé de poner el **burro** en la heladera.

(Franca, Italia, 22 años)

Estos dos casos recopilan errores de alumnos principiantes y no se trata de corpus organizados, sino simplemente de frases de mis alumnos. Veamos los errores de Jan. En la primera frase se equivocó con la persona del verbo y utilizó el “de mí” por un posesivo, incluso si fuéramos muy exquisitos nos podríamos preguntar si correspondía que usara “usted” (según mi parecer sí, pero el error de abuso de formas pronominales se les endilga tanto a los anglosajones en los análisis de interlengua...) ¿entendimos lo que Jan quería decirnos? sí, claro ¿y en el segundo? también, porque aunque se trata de un error léxico, de la

³ Para una visión más profunda del problema de la variable “frecuencia” en el aprendizaje del léxico se debería consultar García-Albea y otros (1982: 24 –51).





sustitución de *ser* por *tener*, el contexto semántico es obligado y nos encontramos ante esas estructuras de identificación que permiten pocas interpretaciones. ¿Y en el tercero? Bueno, ahí Jan nos dice algo que no tiene errores gramaticales de ningún tipo; pero claro, si hubiera sido una cita, no nos hubiéramos encontrado.

4

Veamos lo de Franca. Primera frase con dos errores gramaticales bastante gruesitos, el primero de uso de pronombre en vez de adjetivo y el segundo de concordancia ¿se entiende? Sí, se entiende. En el segundo ejemplo no hay una sola preposición en su lugar y se trata de errores léxicos, pero de nuevo el contexto es tan significativo, que entendemos igual ¿Y en el último? Bueno, éste es un falso amigo gracioso (en italiano *burro* es *manteca*), pero la realidad es que el interlocutor nativo de Franca no va a entender nada, aunque la oración no tenga errores gramaticales.

Queda claro que en un análisis de errores, entonces, para medir la gravedad no es cuestión de contar la cantidad de errores (En la segunda frase de Franca casi la mitad de las palabras están mal utilizadas).⁵ Lo que marca el problema mayor para la comprensión es el error de asignación de significado sin un contexto que nos permita descifrarlo (como sucedía, en cambio, en el segundo ejemplo de Franca).

En términos de comunicación ¿necesitamos más las palabras o las reglas para combinarlas? Ese es el problema. Supongamos que un especialista nos objete que los errores anteriores han sido culpa del método de enseñanza del profesor, poco contrastivo, por ejemplo. Veamos un último ejemplo de Interlengua en condiciones de inmersión, como puede ser el de una inmigrada china en Argentina:

Prof.: - Al final, ¿pudiste conocer Córdoba?

Ho: Yo..nunca... ver cuando Humahuaca en micro.

Prof.: Ah, cambiaste idea ¿y por qué fuiste a Jujuy?

Ho: Fu...hermano....con dinero de él ...Humahuaca muy lindo.

(Ho Fung. China. 21 años)

Tenemos un ejemplo claro de una comunicación que llega a buen fin (Ho explica finalmente por qué fue a Humahuaca). Esto porque el nativo es capaz de restaurar un contexto significativo a partir de unas palabras claves que no se presentan con una estructura gramatical o sintáctica que corresponda a ninguna norma del español hablado en el mundo.

La gravedad que conlleva el error léxico está en el hecho de que la mayor parte de las palabras constituyen un *unicum* y que cuando nos faltan o nuestro almacén léxico no está habilitado para proporcionarlas, poco se puede hacer para reemplazarlas. Lo veremos en un segundo momento, pero queda claro que a veces no podemos echar mano a los sinónimos ni siquiera en nuestra propia lengua y que para

⁴ Aprovecho la oportunidad de este comentario para agradecer la lectura de esta ponencia a Graciela Vázquez y a Patricia Rodríguez. A propósito de un comentario de la Dra. Vázquez me interesa decir que cuando pensé al falso amigo entre los ejemplos de Jan no me interesaba decidir si era idiosincrático o no. La interferencia de la LM existe tanto que consideremos que su explicación está en algún mecanismo defectuoso de memoria (individual) como si se debe a reglas de estructura de superficie o a la aplicación incompleta de transformaciones (general).

⁵ Me doy cuenta que medir la gravedad de los errores es muy difícil y que, en términos comunicativos, existen factores subjetivos como la ambigüedad, la irritación y la estigmatización que también cuentan. En este caso, se eligió usar el criterio pragmático de “interrupción de la comunicación”, queda claro que no es el único (para el tema de criterios en parametrización de errores graves, Vázquez 1992)





los alumnos de nivel principiante e incluso intermedio, las posibilidades de suplir la carencia por medio de definiciones y formas de paráfrasis suele ser una quimera comunicativa.

Existen muchos autores que han llegado a esta conclusión, incluso un decenio antes de que Lewis presentara su famoso *enfoque léxico*. Para muestra, leamos estas citas.

Sin gramática se puede comunicar poco; sin vocabulario, nada (Wilkins 1972:111).

La mayor parte considera que lo más razonable es pensar que las palabras son lo que necesitamos para comenzar, la sintaxis debe estar al servicio de las palabras y no al revés (Widdowson 1989).

Cuando un alumno viaja, no se lleva libros de gramática, se lleva diccionarios (Krashen 1993).

Lo repito. Existen muchos autores que han llegado a esta conclusión, pero las consecuencias didácticas de estas afirmaciones están muy lejos de verse concretadas en el material didáctico y en las clases de ELE. Volveremos sobre este punto.

- **¿Qué son las palabras?**

La pregunta parece muy simple, hasta el momento hemos hablado de palabras sin tener que definir las y todos nos entendíamos, creo. Pero estamos trabajando con un concepto complejo y poco diáfano, que muchos de los teóricos de la lingüística y filósofos del lenguaje han intentado definir sin llegar a una conclusión definitiva. La noción de palabra, que resulta directa e intuitiva para los hablantes, es muy difícil de definir desde el punto de vista lingüístico. Considerando la cuestión a partir del sentido común, se puede decir que una palabra es algo que expresa un significado unitario o, de forma técnica, lo que se coloca en un texto entre dos espacios en blanco, o que puede pronunciarse con sentido de forma aislada. Son definiciones que no pueden conformar a un lingüista, ya que él sabe que las lenguas no tienen sólo tradición escrita y que la pausa entre palabras es posible, pero no segura, en la lengua oral; y él también comprende que hablar de “significado unitario” implica una visión vaga de la realidad. Ningún hablante nativo de español, por otra parte, estaría dispuesto a sostener que las secuencias lingüísticas “estúdiatelo” o “mándamelas” sean palabras (para buscarlas así como se presentan en el diccionario, por ejemplo); esto, a pesar de que estén contenidas entre dos espacios en blanco.⁶

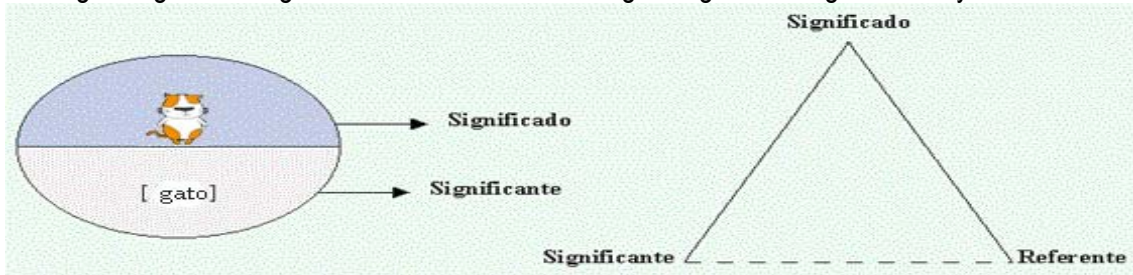
Pensemos que todos aprendimos en la Universidad que la historia de la lingüística comienza por Saussure y que sus dos conceptos príncipe son la distinción entre *Langue* y *Parole* y entre *Signo* y *significado*. Entonces sabemos qué es una palabra ¿no es cierto? Es un signo con un significado. Pero no un signo cualquiera, los iconos no son palabras. En la diapositiva identificamos como tal sólo *información*, mientras el primer icono puede tener el mismo significado referencial, pero no es una palabra y el tercero puede tener una información aún más compleja y vasta que la palabra (la mente que procesa información por medio de las palabras), pero sigue siendo un símbolo y no una palabra. Nos queda claro que para que haya una palabra tenemos que contar con un conjunto de fonemas o grafemas. Esto quiere decir en palabras simples, que lo que caracteriza la palabra no es el hecho de tener significado, característica que comparte con otros signos como los iconos, las obras de arte, los gestos, etc., sino su especificidad de signo fonético o gráfico.

⁶ Para una revisión del problema, González Calvo (2000:309-315)





El signo lingüístico según Saussure



El signo lingüístico según Ogden y Richards



Los esquemas que incluí en la diapositiva, de Saussure y Ogden y Richards muestran que hay dos formas de representar convencionalmente el signo lingüístico que, sin ser contradictorias, corresponden a enfoques diferentes; en parte, la discrepancia central es la cuestión de si debe incluirse o no el referente en el concepto de signo.

Los partidarios de la no-inclusión argumentan sobre todo, que hay signos que carecen de referente; por ejemplo: *¿Cuál es el referente del signo más de la suma?* Por el contrario, los que consideran necesario mantener el referente (Ogden, Richards, Peirce) lo incluyen respondiendo así a las objeciones:

1. Hay dos clases de signos, los que se refieren a cosas y los que se refieren a relaciones: el concepto de referente se aplica solo a los primeros.
2. El referente abarca no solo el mundo real "sino cualquier universo posible". Ej: *El centauro no existe en el mundo real pero podemos imaginarlo en un mundo de ficción.*
3. El referente no tiene por qué ser un objeto material: el referente de justicia por ejemplo esta en las acciones justas que tienen lugar.

Volveremos enseguida a estos problemas de contenido o significado. Es evidente, sin embargo, que no hemos resuelto el problema de la definición de "palabra" por el lado del significado, entonces, me imagino que será mucho más claro resolverlo por la caracterización del signo. Formalmente la palabra escrita es un conjunto de letras divididas por dos espacios. Simple, pero un poco poco. Como cuando definíamos la oración como "una unidad con significado completo que termina con un punto" y después tuvimos que inventarnos las proposiciones y los elementos extraoracionales (que están en la oración, pero que no obtienen su significado en la oración, sino en el discurso; ergo, no hacen que la oración tenga significado completo ¿o sí?). Una demostración de la capacidad humana de superar la navaja de Occam ignorándola.

Volvamos a la palabra "gráfica". Existen esos conjuntos de letras separados por espacios ¿qué representan los espacios? ¿Silencios? No, porque si leemos o hablamos unimos las palabras. Además, como bien sabemos los profesores de EIE, la capacidad de hacer sinalefas en nuestra lengua es enorme y en algunos casos extraoracional. Los espacios son solo convenciones culturales gráficas.

Este problema no es solo un problema de definición: los profesores nos encontramos en el día a día con esta dificultad de los alumnos extranjeros para saber dónde termina una palabra y donde empieza la otra. La dificultad se agudiza obviamente en la comprensión del discurso oral, porque para reconocer los límites de una palabra paradójicamente, hay que saberla.

No hemos podido caracterizar la palabra sólo con la forma, volvamos al significado. Aunque habíamos dicho que no estamos seguros de que todas las palabras tengan un referente ¿un significado lo tendrán, no? Ahora veamos: en la frase "El niño estudia" ¿cuál es el significado del artículo "El"? Para superar este problema se ha hablado de palabras que tienen "verdaderamente" un contenido y de otras que



representan solo una función o relación entre conceptos, por eso esto ha dado origen a la distinción entre palabras “llenas” o “vacías” de contenido:⁷

Palabras contenido (“léxicas” o “llenas”)

- Verbos: ir, salir, amar...
- Nombres: José, libertad, rama.....
- Adjetivos: bello, gracioso, estrecho...
- Adverbios: hábilmente, temprano...
- Preposiciones: sobre, contra....

Palabras función (“gramaticales” o “vacías”)

- Pronombres: yo, tuyo, nos...
- Artículos: el, la, unos...
- Demostrativos: esta, aquel...
- Preposiciones: a, en, sobre...
- Verbos auxiliares

En nuestro caso, saber si todas las palabras tienen o no significado es muy importante porque eso podría querer decir que las palabras que “tienen” significado deben enseñarse antes o con diferente método, respecto a las palabras que representan una función pero que no tienen un referente directo. Así sucede en el aprendizaje infantil. Mejor dicho, si hay palabras diferentes, con o sin significado propio ¿por qué enseñarlas todas del mismo modo?

Dado que constatamos que no todas las palabras tienen un referente, que no todas tienen significado, que en la cadena fónica no podemos separarlas si no las conocemos ¿cómo podemos hacer? ¿De qué hablamos si no todas las palabras son una unidad de significado?

Para superar este problema el concepto de palabra se extiende al de **unidad léxica**, porque la palabra no puede tener un referente directo cuando está sola, pero tiene siempre un significado cuando está en un contexto más general o cuando forma parte de una unidad multipalabra, como en “cuello de botella” o “estoy de ligue”. Es una solución marxista, donde las contradicciones se resuelven en un nivel más alto de abstracción.

Hemos visto, entonces, la dificultad de acotar el concepto de palabras al de una cadena arbitraria y concertada de sonidos o grafemas que pueden tener significado referencial o funcional (constituir una unidad significativa con otras palabras). Extrajimos las consecuencias pedagógicas:

1. que es posible que palabras diferentes deban enseñarse de formas diferentes
2. que hay que enseñar las palabras antes de tener que reconocerlas en combinación, cuando la cadena es fonética y nos faltan los espacios para individualizarlas.

Queda un último punto de vista para ver, en realidad, otro problema de abstracción para evitar la definición. Nos habíamos preguntado el por qué un nativo no considera las flexiones o las formas de imperativo sintético como algo que se puede buscar en el diccionario.

En el caso de las flexiones de un verbo, lo sabemos que existe una forma de referencia, el infinitivo (que llamamos “el nombre del verbo”, en la cual las formas flexivas están comprendidas desde el punto de vista semántico. Pero esta forma elegida como referencia – el infinitivo para los verbos, el singular para los nombres, etc.- es arbitraria y como tal, no refleja la efectiva organización del léxico, ni tampoco el modo en el que construimos nuestra competencia léxica.

Para obviar las dificultades del término palabra, recurrimos a las nociones de lexema y lema (o entrada léxica). Entendemos por **lexema** la unidad a la que pueden reconducirse las formas flexivas, o sea, las formas conjugadas en el caso del verbo y las declinadas o flexivas en la categoría nominal. Por otra parte, llamamos **lema** a la voz que está incorporada al diccionario o que en ámbito lexicográfico corresponde a la

⁷ Estos argumentos, con más detalle y referencias bibliográficas en Ainciburu (2008: 22-35).





contraparte del lexema. Pero el diccionario es una cosa y los manuales ELE son otra, como muestra de arbitrariedad, podría observarse que, en los manuales de español como lengua extranjera, el término que se usa como referencia es la forma de tercera persona del presente de un verbo, “estudia” en nuestro caso, y que, incluso, se incorpora así en los glosarios.

No quiero seguir demostrándoles que nos encontramos en un terreno pantanoso y que las personas que nos dedicamos a la Lingüística Aplicada a la enseñanza ELE tenemos enormes problemas, derivados de una descripción del sistema lingüístico no siempre completa. Les adelanto sólo que las nociones de lema y lexema no terminan de desenrollar el ovillo. Las palabras derivadas, siguiendo las nociones presentadas, comparten la raíz morfológica de donde se deriva su significado. Desde el punto de vista de la derivación morfológica, sin embargo, algunas palabras derivadas pueden especializarse y adquirir un significado idiosincrásico en contextos especializados: así “libreta” y “libreto” son derivados o diminutivos de “libro”, pero en el contexto bancario, en el universitario, en el musical, etc. adquieren significados propios, que no están previstos en el simple acto de la derivación. El mismo problema de asignación del significado se presenta en los términos compuestos, como “autotransporte” o “tragalibros”, y en las locuciones o expresiones idiomáticas como “sala de espera”, “estar en capilla”, etc.; en ambos casos, las unidades resultantes se componen de un número variable de palabras pero constituyen un lexema único ¿y respecto al significado? ¿Qué queda de la “capilla” en el “estar en capilla”?

- **Reconocer una palabra/conocer una palabra**

Los problemas de definición que hemos visto recalcan la dificultad de reconocer palabras, por un lado cuando tenemos que separarlas en una cadena fonética y por otro cuando se trata de caracterizarlas como unidad de significado (palabras contenido vs. palabras función, palabra vs. multipalabras).

Para reconocer una palabra, se me dirá, basta conocerla haberla visto una o un número suficiente de veces. Definir cuantas veces sea este “suficiente” también es un problema, pero vamos a lo que sabemos ¿Cuántas cosas puede hacer un nativo con una palabra que conoce? Tantas cosas como les permite la información contenida en ella, por ejemplo:

— un niño de seis años, que sabe leer y escribir, puede:

- ordenar palabras por su terminación cuando busca una rima (información fonológica),
- colocar las palabras en orden alfabético (información ortográfica),
- buscar una palabra o unidad *multipalabra* sustitutiva para una oración en la que se repite un término (información sintáctica);

— también puede:

- nombrar objetos que pertenezcan a la misma categoría conceptual y buscar individuos dentro de una familia (información semántica);
- explicar si la relación que existe entre *salto* y *saltar* es la misma que relaciona *oso* y *osar* (información morfológica);
- intuir el significado de palabras que no ha escuchado nunca, como **inrestitutivo* o **superexpansionable* (información productiva);

— A los nueve es capaz de:

- Si debería utilizarla o no en un determinado momento o con determinadas personas (información pragmática);
- Decir si una palabra es frecuente o rara en su lengua (información de frecuencia);
- Con que otras palabras suele aparecer acompañada (información colocacional);

III Jornadas de Español como Lengua Extranjera
I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE
21 al 23 de mayo de 2008





- Si se dice en otra variedad o es muy local (información dialectal).

Incluso cuando tengan doce podrán hacer otras cosas como definir una palabra o clarificar el concepto que expresa, asociarle otras palabras para indicar qué evoca, decir si se usó en sentido denotativo o connotativo; finalmente también traducirla si conocen otras lenguas o dialectos. Esta progresión luego es personal y depende del registro del que se habla y del nivel cultural del entorno. Queda claro que, cuando se trata de malas palabras –por ejemplo-, un niño no debe esperar a los nueve años para saber con quien puede despachárselas. En otros casos, como las palabras que nombran partes del cuerpo estigmatizadas, incluso un adulto puede no saber nombrarlas con una palabra adecuada al registro que está utilizando. Este cuadro quería solo dar una idea de la progresión con la que aprendemos cosas sobre las palabras y es obvio que cuando la mamá decía que su bebé “sabía” dos palabras, no estaba diciendo esto.

Ahora bien ni Jan ni Franca pueden hacer todas estas cosas con la palabra “gracias” por ejemplo, que es una de las primeras que han aprendido. Le faltan otras palabras para encontrarle una rima, un sinónimo, una indicación dialectal. En un primer momento recuerdan solo que *gracias* es como *thanks* o como *grazie* y lo escriben varias veces para que no se les olvide la secuencia de sonidos. No es que la palabra no contenga en sí todas las informaciones de las que ya hablamos a nivel léxico esto es teórico, potencial, de uso, en la mente del nativo) es que accedemos a la información, no en forma plena, sino por barridos sucesivos. Esto ocurre aún en el aprendizaje de la lengua extranjera, pero ya lo habíamos visto en la LM como demostraba el ejemplo de “mamá” y de “papá/papa” en el vocabulario infantil.

Desde el punto de vista del aprendizaje, eso supone que presentar y reconocer una palabra no nos pone en condiciones de conocerla. El principio de reutilización es el que nos permite acceder a todas las informaciones contenidas en una palabra. Volveremos a esto cuando afrontemos la propuesta didáctica pero queda claro que sin una cantidad de palabras a disposición similar a la de un nativo, un aprendiente no puede hacer las mismas cosas que él hace. Como se ha visto, no es sólo un problema cuantitativo... Cuando Jan y Franca “sepan” como un niño sabe sus primeras 1000 palabras, no podrán saber mis 1000 palabras. El léxico no necesita solo masa crítica para funcionar, sino experiencia de funcionamiento.⁸

- **¿Qué palabras tengo que enseñar y cómo?**

Cuando planteamos este tema tenemos dos hilos conductores: la selección del léxico en general (de acuerdo a la presentación progresiva de funciones, para entendernos) y la selección de una variedad de léxico en relación a la distribución geográfica del español.

Enseñar formulando una progresión es un principio básico de la planificación didáctica general. La progresión, y eso suele ser lo que se olvida con mayor frecuencia, debe ser un hilo conductor no solo de las funciones y de los contenidos sintácticos, sino también de la fonética, del léxico, de las estrategias generales de comprensión y actuación, etc.⁹

⁸ En el manuscrito original, se preveía un punto más, bajo el epígrafe *¿Existen palabras difíciles?* Dado que no se leyó por falta de tiempo, no lo incluimos aquí. Parte de la información puede reconstruirse a partir de Ainciburu (2007: 80-95)

⁹ Queda claro que no se trata del mismo tipo de progresión en todos los casos. El alumno tiene un acercamiento casi completo a la fonética en las primeras clases de español y es esencial que conozca todos los sonidos para reproducirlos; sin embargo, el acercamiento a los sonidos nativos, las líneas de entonación, la





Los manuales que encontramos en comercio, en cambio, no suelen incluir los contenidos léxicos en esta progresión, sino que el léxico se establece como un subproducto de las funciones, la secuencia temática y la tarea final. Es obvio, lo habíamos ya dicho cuando comparábamos los libros de iniciación a la escritura con los manuales de ELE, que el alumno cuenta con una serie de conocimientos, de comportamientos y habilidades cognitivas adquiridas; no solo de conocimiento del mundo sino de su “ser en el mundo”. Esto podría inducir a empezar desde “más arriba”, no desde los fonemas y palabras, sino desde las funciones simples como “presentarse y saludar”, “identificarse”, etc. Pero esto no debería obviar un trabajo posterior que ayude a fijar las palabras como segmentos autónomos. No sólo porque es lógico y pedagógico, sino porque lo que tenemos investigado en lingüística aplicada (en adelante, SLA) indica que existe un provecho evidente cuando se aplican suplementos didácticos para fijar el léxico ¿Se hace? Poco. Porque introducir “otro material” suele ser una elección problemática cuando el número de horas de un curso es mínimo, porque se considera que lo importante es que el alumno “arme frases” (aunque sin palabras es difícil) y porque es difícil hacer digerir las actividades en las que el alumno tiene que memorizar, sobre todo superada la edad en la cual se puede sugerir un “ahorcado”.

Otro problema es la secuenciación desde la palabra a la unidad multipalabra, por ejemplo., que también sigue el orden de la componibilidad y la secuenciación. Estamos de acuerdo con que existen segmentos prefabricados (*chunks*) que nos sirven desde un principio, en cualquier lengua que queramos aprender y que nos ayudan a “tomar tiempo” para pensar cómo expresar lo que queremos decir, como el caso de “¡Buenos días! Querría...”. Lo cierto es que cuando tenemos pocas palabras y no tenemos la capacidad de definir o parafrasear en otra lengua lo que necesitamos es “esa palabra” (generalmente sustantivos y en menor proporción adjetivos y verbos, pero siempre palabras “contenido”) y saber el segmento nos ayuda solo en parte. Es lo que antes habíamos dicho, que palabra en parte es un *unicum*.

Se ha discutido mucho si el problema del aprendizaje léxico está en el repetir palabras a través de listas, si hay que hacerlo sólo en contextos significativos, si conviene utilizar mapas mentales. Sería interesante colocar este problema también en una perspectiva de progresión. Los trabajos experimentales suelen calcar lo que María Montessori dijo hace un siglo -con la profundidad de quien conoce por haber hecho y observado-, “enseñar detalles crea confusión, establecer la relación entre las cosas crea conocimiento”. Repetir no tiene que ser un tabú en los niveles de principiante, porque el acceso que crea la repetición es primordial para la memoria a corto y a largo plazo. Un mapa mental bien hecho, por ejemplo, es una actividad excelente pero necesita al menos tres niveles de profundidad. Si un alumno lo hace en la primera unidad es posible que haya aprendido “detalles” y no “relaciones”. Hará el ejercicio sí, porque tiene las palabras en el libro y puede copiarlas, pero ¿le sirve?

Recordemos que los resultados empíricos del aprendizaje de principiantes van a favor de las listas de palabras. Los profesores las hemos abandonado a favor de los métodos comunicativos y significativos, pero las investigaciones de SLA no confirman esta elección, a menos que las palabras no se repitan por un número consistente de veces. En la experimentación con principiantes la lista de palabras triunfa frente al contexto solo porque utiliza la estrategia más simple a nivel mnemotécnico. Los profesores sin embargo deberíamos pensar que no hay que abandonar la repetición (que no tiene que ser aburrida y mecánica, sino todo lo contrario), porque hay que usar técnicas de mayor impacto cognitivo. Las redes léxicas nacen y crecen. Los mapas mentales son útiles, como el enseñar a parafrasear o a definir, pero necesitan una masa crítica de palabras en la red léxica del aprendiente que no puede requerirse en un primer momento.

capacidad de hacer sinalefas o hiatos, etc. son capacidades que se adquieren con una progresión más evidente.

III Jornadas de Español como Lengua Extranjera
I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE
21 al 23 de mayo de 2008





Para planificar es necesario, entonces, enseñar esos aspectos del lexicón que nos permiten superar la idea de “unicum”, que sin embargo debemos siempre afrontar ¿existen cosas que son comunes a todas las palabras o que nos ayudan a encontrar un gobierno en el mundo de las palabras? Sí claro, la formas de derivación de palabras (derivación, sufijación, composición, siglación, neologismo, etc.), las palabras internacionales (no soy purista y proporcionan una estrategia que también los nativos utilizamos), los cognados interlingüísticos, etc. Enseñar explícitamente estos aspectos del funcionamiento de la lengua es fundamental y potencia enormemente el lexicón de un alumno. Sin embargo, nos tiene que quedar claro que el aspecto que beneficia más de este conocimiento es el receptivo, un alumno no entenderá nunca porque algunas palabras componen el negativo con “contra” y otras con “in”. Nosotros tampoco probablemente, porque saberlas desde el latín no puede ser una lógica. Vuelvo a esto en la conclusión.

Nos falta afrontar el problema de la variedad de léxico que hay que enseñar, entendida dentro del problema de la variación dialectal propia del español. Los cursos de didáctica ELE privilegian la necesidad del alumno en este sentido. Por ejemplo, si tengo un grupo de alumnos que irán de viaje de estudios a Madrid, podría ser conveniente enseñar “venga” que es lo que escucharán mayormente, más que las otras variantes: *vale* o *de acuerdo* o *OK*. Perfecto.

Es obvio que la mayor parte de los cursos de español como lengua extranjera tienen alumnos con necesidades diferentes o que el profesor no puede evaluar (porque los alumnos estudian por obligación, porque piensan viajar a más de un lugar, porque no saben aún a dónde les tocará ir...). En esos casos la elección no puede tener cuenta de las necesidades del alumno.

Supongamos, además, que esos alumnos que tienen que ir a Madrid me toquen a mí. Yo no estoy dispuesta a la parodia, le puedo hacer ver películas, escuchar cintas, pero no enseñarle “madrileño”. No sé además si al alumno le sirve, la dificultad que genera el cambio de dialecto (incluso de registro o de voz, en el caso del cambio de profesores) se supera rápidamente. Enseñar una variedad que no es la propia es innatural, hasta grotesco. Aún más, además de estudiar para ser buenos profesores de ELE ¿cuántos dialectos deberíamos ser capaces de estudiar/reproducir para trabajar? Esta no es una condición sensata, ni posible ni deseable. Para asimilarlo a mis propias vivencias, cuando voy a Madrid y me imitan el “argentino”, no me reconozco. Cuando un alumno habla (o insulta) con formas muy características de un cierto dialecto, también me choca.

Entonces, ya que existe, podríamos usar el dialecto neutro. Todas las veces que compro un DVD o lo busco en *Youtube* me lo ofrecen en “español neutro”, así que existe y basta estudiarlo como hace un profesor que no es nativo ¿no?

Reduzco mis esfuerzos, para empezar, al léxico neutro y pienso: “dado que en español existen muchos geosinónimos, el más frecuente tendría que ser el neutro”. Bueno depende como se definan los conceptos mi idea de “neutro” como frecuente se podría discutir, pero sería sin dudas un buen inicio. Por suerte contamos con un instrumento excelente, el proyecto Varilex.¹⁰

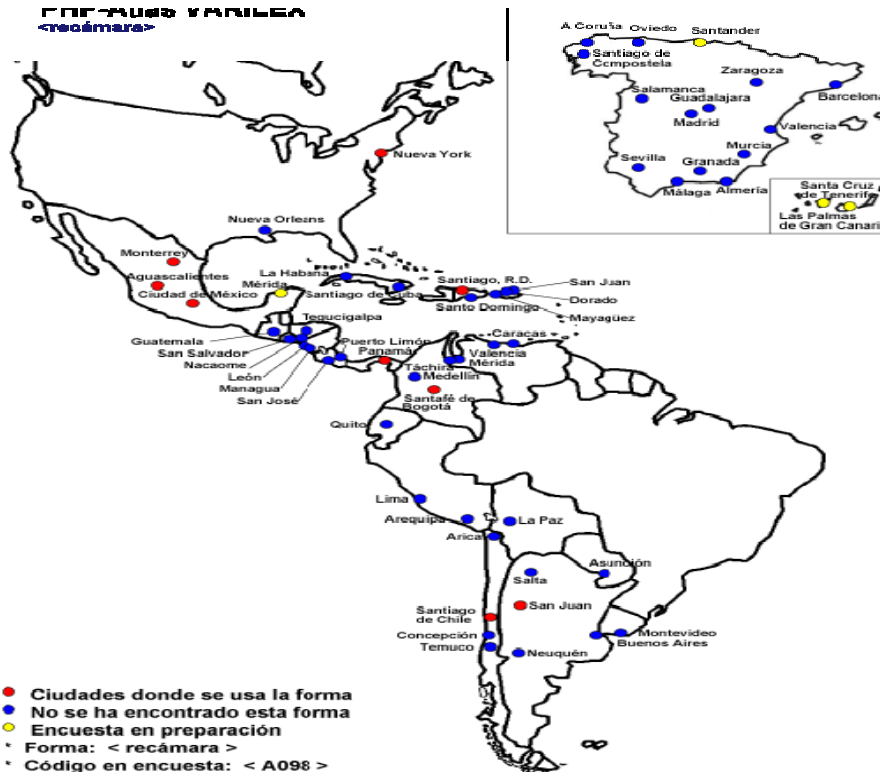
Este proyecto coordinado por el prof. Hiroto Ueda de la Universidad de Tokio ha generado una base de datos en la cual es posible identificar los geosinónimos de un determinado concepto u objeto e incluso ver su distribución en un mapa. De ciudades, claro, porque el proyecto no incluye las zonas rurales. El proyecto de investigación ha avanzado mucho, está en la tercera edición e incluye otro tipo de unidades léxicas y variables, pero en este caso nos concentramos en los datos de la primera. Buscamos lo que corresponde a *bedroom* en inglés o a la definición “habitación de una casa, no de un hotel, en la que se duerme”.

¹⁰ Para acotar las ideas de “neutro”, “normal” y “frecuente”, se puede tomar como referencia el estudio de Moreno Fernández (1998).





Encontramos los equivalentes *dormitorio, habitación, recámara, pieza, aposento* y *cuarto de dormir*. Para sacarnos la curiosidad buscamos el mapa de *recámara* que parece una de las menos utilizadas como *aposento* (que suena a literario).



Efectivamente se usa en las ciudades que el mapa de la siguiente diapositiva muestra en rojo, mientras que en las otras en azul no aparece. Según mi lógica inicial sería una palabra con poca frecuencia y no la usaría.

Busco un segundo ejemplo, digamos la palabra coche y sus equivalentes: *auto, carro, máquina, movi, automóvil* y *concho*. Elijo “carro” como palabra más frecuente porque entre los equivalentes de *car* en inglés es el que he escuchado más en las películas. Efectivamente veo que el uso está muy extendido como muestra el mapa siguiente, así que esta sí es una palabra que usaría.





Bien, esto debería ser un enfoque más o menos científico para ver la frecuencia de geosinónimos y realizar una elección justa de los vocablos, basada al menos en herramientas de investigación serias. Creo que no sería capaz de construir un “dialecto” haciendo un trabajo semejante y me parece extraño trabajar con un dialecto de laboratorio, pero dado que me dicen que existen las traducciones en “español neutro” me imagino que alguien lo ha hecho antes que yo.

Abro el diario Clarín (17.07.07) y se me informa que desde que el dólar hace conveniente que los doblajes se hagan en Argentina, existen unas empresas que enseñan, así dice el título “cómo platicar en castellano neutro”. Y además que las bases de estos cursos se basa en lo que yo quería hacer, más o menos, o sea en una comparación de frecuencia. El curso de Neutralización del Idioma Español (NIE), dice el experto, se basa en que “Convocamos a la lingüista Lila Petrella, investigamos las expresiones que se usan en todos los países de habla hispana y las comparamos”. ¡Perfecto! Alguien ha hecho lo que tanto trabajo me daba hacer. Veamos entonces las muestras de lengua que se nos ofrecen para el entrenamiento:

__Melina María, sal de la **recámara** y óyeme.
- Sube a tu **carro** y márchate.

—No montes en cólera, Silvia Laura. Ahorita me voy a mi apartamento pero más luego platicamos.

Encuentro enseguida “recámara” que era uno de los geosinónimos menos frecuentes y pienso que citándola no le han hecho un gran servicio a la lingüista. Busco las expresiones y las palabras en mi Varilex y

III Jornadas de Español como Lengua Extranjera
I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE
21 al 23 de mayo de 2008





me doy cuenta que me están vendiendo como neutro algo que se habla en las ciudades de EEUU y me parece que me he metido en una película de Walt Disney.

Lo cierto es que lo que se nos vende como español neutro es un producto que poco tiene que ver con la lengua que utilizamos y que podemos enseñar, aún mediando la buena voluntad de un entrenamiento.

La pregunta es ¿por qué necesitamos usar este lenguaje para traducir? ¿qué sentido tiene esa operación de marketing? Tengo 45 años y estoy cansada de escuchar que los chicos vienen cada vez más despiertos. Si yo de chica veía el *Chavo del ocho* y *Plaza Sésamo* (me gustaban y los entendía), mi padre Cantinflas y Buñuel ¿por qué tenemos que traducirle a los chicos las cosas en un esperanto imposible, impracticable y poco útil? El profesor enseñe su variedad y tenga en cuenta que es importante potenciar la comprensión del alumno usando todos los medios posibles y con todas las variedades de lengua posibles.

Si se me permite un comentario personal, estoy convencida de que alguien que me habla un español “neutralizado”, que es como en realidad deberíamos llamarlo, me trata de tonta. Desde el punto de vista social y como nativa, estoy segura de que la neutralidad lingüística destruye la lengua, empobrece los conceptos y barre con la cultura local, además de alterar la expresión de la propia identidad. Esto para decir que la mía no es una opinión neutra.

Para cerrar, había prometido volver sobre las cosas que podemos enseñar como “reglas” del lexicón, para potenciar el aprendizaje del léxico en nuestros alumnos, aún cuando debamos considerar que es difícil producir algo que no se ha practicado. Debemos activar aquellas posibilidades de las que ya hablamos y que llamo “léxico compartido”.¹¹ Cuando debemos fomentar intercomprensión, potenciar el lexicón y usar el conocimiento previo del mundo deberíamos recurrir:

1. A las palabras internacionales y al léxico compartido (los *cognados*, esas palabras que se reconocen en dos lenguas como “*international, internacional, internazionale*” cuando estamos frente a un público monolingüe), también podemos apelarnos a los nombres de personas, instituciones, conceptos geográficos, etc., conocidos internacionalmente, forman el componente textual comprensible a simple vista;
2. A otro tipo de parentescos fonéticos o gráficos sobre todo en las palabras que aún conservan el componente latino (pensemos que de los cognados inglés-español el 90% es de origen latino), respecto a los sonidos suelen ser muchos de los sonidos vocálicos y consonánticos compartidos por las lenguas occidentales. Lo mismo se diga para las convenciones gráficas, una mayúscula en mitad de una oración indica con buena probabilidad un nombre propio, por ejemplo.
3. A los elementos que compartimos como flexión o derivación. Si enseñamos a analizar las palabras compuestas y deducir su significado mediante la separación de las raíces y los afijos, es probable que haya que recordar un número menor de prefijos y sufijos latinos y griegos (porque ya presentes en la red de la LM) para acceder a un gran número de palabras.
4. a la presentación del léxico nuevo en segmentos reconocibles desde el punto de vista sintáctico, porque existe incluso un alto grado de paralelismo sintáctico en muchas lenguas y esto nos ayuda a reconocer la función gramatical de una palabra o si podemos dejarla de lado en la comprensión (generalmente individualizamos la estructura S+V+P, por ejemplo y si algo está en posición apositiva y no lo entendemos, seguimos con la lectura).

Lo importante entonces, para enseñar léxico es activar el conocimiento compartido y resignarse a la idea que para enseñar léxico a los alumnos principiantes se necesita dejar a las técnicas mnemónicas todo el

¹¹ Una versión ligeramente diferente, basada en los estudios de intercomprensión de las lenguas europeas, puede encontrarse en el llamado “método de los siete cedazos” del proyecto Eurocom de Horst Klein y Tilbert Stegmann (2000).





espacio que necesitan, como hacemos con un niño. La mente, como un scanner, tiene que pasar muchas veces sobre una palabra y encontrarla en distintos usos y contextos para que el estudiante la “sepa”. Nos dicen que no hay que estudiar de memoria, pero sin memoria no se activan los procesos cognitivos. Sin memoria y sin contexto no basta que nos “presenten” dos veces o siete una palabra, porque “enseñar” no es aprender.

Referencias bibliográficas

- Ainciburu, María Cecilia (2007). *La adquisición del léxico en las lenguas afines. El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera (Tesis doctoral)*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Ainciburu, María Cecilia (2008). *Aspectos del aprendizaje del léxico*. Frankfurt: Peter Lang.
- Galeote Moreno, Miguel (2002). *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García-Albea, José, Sánchez-Casas, Rosa y del Viso, Susana (1982). Efectos de la frecuencia de uso en el reconocimiento de palabras. *Investigaciones Psicológicas* 1, Págs. 24 –61.
- González Calvo, José Manuel (2000). Sobre la palabra y las clases de palabras. *Revista española de lingüística* 30 (2), Págs. 309-330
- Klein, Horst G. y Stegmann, Tilbert D. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprache sofortlesen können*, Aachen: Shaker.
- Moreno Fernández, Francisco (1998). *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, Francisco (2000). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.
- Vázquez, Graciela (1992). La enseñanza del español como segunda lengua: El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones. *Actas del Congreso de la Lengua Española*, Págs. 497-504

III Jornadas de Español como Lengua Extranjera
I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE
21 al 23 de mayo de 2008

