SÁCALE PARTIDO A LA CLASE DE VOCABULARIO: HACIA UN NUEVO MODELO DE PROGRAMA PROCESUAL

Laura Díaz López
Universidad de Oviedo

1. Introducción

El objetivo de este artículo no es hacer una disertación científica sobre el proceso de aprendizaje del vocabulario o los factores psicolingüísticos que intervienen en el proceso. Pretendemos, simplemente, a partir de una experiencia de aula, hacer algunas reflexiones en torno a las distintas posibilidades de organizar el trabajo del vocabulario en un curso y, en última instancia, defender el hecho de que el vocabulario no sólo es susceptible de ser aprendido (de forma más o menos autónoma) sino también de ser enseñado.

Antes de empezar, es necesario precisar que, aunque el contenido de nuestra propuesta podría trasladarse parcialmente a aquellos momentos que se dedican al vocabulario en las clases de lengua, se refiere principalmente a los cursos diseñados específicamente para el aprendizaje y la ampliación de léxico[1]. Asimismo, hemos hecho nuestra propuesta pensando en un contexto de enseñanza concreto: los países no hispanohablantes, contexto en el que tenemos que esforzarnos por *sacar el máximo partido* al desarrollo de las capacidades de uso de la lengua –y en concreto del léxico– dentro del aula.

2. ¿Se puede enseñar vocabulario?

En primer lugar, queremos llamar la atención sobre la afirmación hecha arriba de que el vocabulario es *enseñable*, pues, aunque parezca una obviedad, casi todas las investigaciones al respecto, propuestas de actividades, programas, etc., están enfocados más bien a un trabajo autónomo, que parece marginar el aula y que, en último término, apoya indirectamente las ideas de Galisson (la actividad didáctica tiene escasa incidencia en el aprendizaje del léxico. Éste surge sólo como fruto de un trabajo personal y sistemático del estudiante *fuera de la clase*).

1 Estamos de acuerdo con Soledad Martín Martín (1999: 157) acerca de la esterilidad de las discusiones sobre la diferencia entre los términos *vocabulario* y *léxico*: "basta echar un vistazo a las definiciones para comprobar que tanto unos como otros tienen razones para apoyar su punto de vista". No parece, por tanto, que la enseñanza-aprendizaje del vocabulario deba estar sujeta a esta diferenciación.

ASELE. Actas X (1999). LAURA DÍAZ LÓPEZ. Sácale partido a la clase de vocabulario: Hacia un nu...
Centro Virtual Cervantes

Pensemos si no en un hecho objetivo: todos los Cursos de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros incorporan una clase de gramática, muchos tienen también como clase elegible la de pronunciación o fonética, pero ¿cuántos incorporan una clase de vocabulario o de léxico propiamente dicha? Casi ninguno. Un rápido repaso a los folletos informativos de los *Cursos de Lengua y Cultura para Extranjeros* que ofrecen las Universidades de Oviedo, Valladolid, Salamanca, Barcelona, Menéndez Pelayo, Antonio de Nebrija y la Complutense de Madrid nos indica que, de las siete universidades, sólo las de Oviedo y Salamanca cuentan con una asignatura dedicada al estudio del vocabulario ("Textos y Vocabulario" en Oviedo y "Ampliación de léxico" en Salamanca) aunque, en el caso de Salamanca, ésta se imparte únicamente al nivel inicial (a pesar de que parece claro que el enriquecimiento del vocabulario es una necesidad sentida también por los estudiantes de nivel avanzado).

¿Significa esto que la enseñanza/aprendizaje del vocabulario tiene menor importancia que la de estas otras áreas? Parece claro que no. De hecho, los estudiosos están de acuerdo en reconocer la importancia crucial que tiene el vocabulario para el aprendizaje de una lengua extranjera[2]: "Las estructuras de la lengua no existen al margen de los significados que transmiten (...) Actualmente se opina que [el vocabulario] es el elemento fundamental en la comprensión del texto y también en su producción. Por lo tanto, *en la didáctica de una lengua ha de ocupar un espacio importante*, que ha de ser programado, organizado y secuenciado" (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón, 1996b: 45, subrayado añadido).

Además, todos estaremos de acuerdo en que los problemas de vocabulario son muchas veces más difícilmente salvables que los de gramática: todos hemos jugado alguna vez a hablar "a lo Tarzán", esto es, reduciendo al límite las estructuras gramaticales en favor de una secuenciación de léxico ordenada; e incluso puede que nos hayamos visto obligados a usar esta inteligente "estrategia de compensación" al viajar a un país cuya lengua no conocemos. En definitiva, parece claro que el dominio del léxico enriquece el aprendizaje de la gramática y viceversa.

Si no tiene, entonces, menor importancia que la gramática, ¿por qué ocupa tan poco espacio en los cursos de español para extranjeros? La respuesta parece corroborar lo que decíamos: el vocabulario se puede aprender fuera del contexto pedagógico del aula y la gramática no. Pues bien, nosotros queremos romper una lanza a favor de la enseñanza explícita, ya que creemos que el trabajo en el aula también puede favorecer el aprendizaje del léxico. La pregunta que surge entonces es: *¿cómo sacarle partido a la clase de vocabulario para que tenga la mayor incidencia posible* –contrariamente a lo que pensaba Galisson– *en el aprendizaje del vocabulario?* Éste es el tema objeto de discusión en este artículo.

2 Cf. también Siles Artés (1996: 159), Salazar García (1994: 165), Martín Martín (1999: 157).

ASELE. Actas X (1999). LAURA DÍAZ LÓPEZ. Sácale partido a la clase de vocabulario: Hacia un nu...
Centro Virtual Cervantes

3. Sácale partido a la clase de vocabulario

Hasta el momento, las investigaciones se han detenido principalmente en el estudio de las teorías psicolingüísticas que condicionan el proceso de aprendizaje/adquisición del vocabulario; y no cabe duda de que todos los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras nos hemos beneficiado enormemente de las investigaciones realizadas en este ámbito. Las actividades de vocabulario en las que se trabajan asociaciones semánticas del tipo de la sinonimia o la hiperonimia tienen su base, por ejemplo, en un hecho de carácter psicolingüístico, esto es, que en el proceso de almacenamiento y retención del vocabulario se ponen en marcha mecanismos de asociación semántica.

Sin embargo, en nuestra opinión, faltan las investigaciones centradas en otros dos ámbitos muy importantes en la didáctica de lenguas extranjeras:

- la metodología de la enseñanza,
- la concepción del sílabo o programa

Abogamos, pues, por el trabajo en estos dos ámbitos, con el objetivo último de evaluar las distintas posibilidades de explotación del vocabulario en la clase, y potenciar el diseño de actividades que permitan al profesor y los alumnos sacar el máximo rendimiento posible a la dinámica de trabajo del aula.

3.1. El programa de la clase de vocabulario: hacia un nuevo modelo por tareas[3]

Por lo que se refiere al ámbito del sílabo o programa, en primer lugar vamos a hacer un recorrido por los distintos enfoques que se han sucedido en la didáctica de lenguas, para ver qué conclusiones podemos sacar tras el análisis de las concepciones que estos tenían respecto al vocabulario.

El enfoque gramática-traducción fomentaba el uso de listas de palabras para la enseñanza/aprendizaje del vocabulario; y en el enfoque audiolingual el vocabulario se presentaba asociado directamente con los esquemas estructurales. La enseñanza del vocabulario carecía, pues, de autonomía, tanto en el enfoque gramática-traducción como en el audiolingual y, en consecuencia, no tenía cabida la idea de un programa tal y como hoy lo concebimos.

3 Entendemos aquí el término "tareas" en un sentido genérico, que pretende englobar las distintas versiones de la enseñanza mediante tareas. El modelo de programa que proponemos puede adecuarse tanto a una enseñanza por "proyectos" como a una enseñanza por "tareas", por lo que, para lo que aquí nos ocupa, no tiene relevancia esta distinción. En realidad, ambos términos representan un concepto muy similar. Según Martín Peris (1999: 31), la diferencia principal radica en que los proyectos tienen una extensión generalmente mayor, y en que la tarea "no contiene tantos elementos iniciales de exploración de intereses, de selección del tema y de planificación de las etapas de trabajo".

ASELE. Actas X (1999). LAURA DÍAZ LÓPEZ. Sácale partido a la clase de vocabulario: Hacia un nu...
Centro Virtual Cervantes

El enfoque nocional-funcional introdujo la idea de "campos nocionales", es decir, la distribución del vocabulario en grupos cohesionados en base a un criterio temático o nocional, como "la familia", "la casa", etc.

Esta distribución del vocabulario en campos nocionales fue la que permitió, precisamente, dotar de autonomía a la enseñanza del vocabulario y es la que ha presidido el diseño de programas, de manera que el modelo más común de programa clásico es aquel que consta de un número determinado de unidades temáticas. Se trata, por tanto, de un programa estructurado mediante contenidos léxicos, lo cual plantea un problema, al potenciar la enseñanza *para la comunicación* pero no *mediante la comunicación*, ya que se trata de un programa diseñado para que nuestros alumnos desarrollen únicamente conocimientos de léxico, pero no capacidades de uso del léxico, tal y como se señalan los autores de *Profesor en Acción 1*.

Pero, además, existen otros problemas derivados de los criterios que fundamentan la organización de esos contenidos en el modelo clásico de programa de vocabulario, es decir, en los programas anteriores al enfoque por tareas. Nosotros hemos encontrado tres criterios diferentes de organización en estos programas: un criterio aleatorio, un criterio de cercanía al alumno y un criterio de paralelismo vocabulario-gramática.

De acuerdo con el primer criterio, es la subjetividad del profesor –apoyada en sus conocimientos pedagógicos, en su intuición, en su buen hacer, etc. – la que determina la organización de los contenidos del programa.

En base al segundo criterio (heredero del *Nivel Umbral*), los contenidos se organizan según sean más o menos cercanos al universo del alumno, de manera que los primeros temas serían siempre los dedicados a ámbitos como las partes del cuerpo, la familia, la comida, etc.

Y el tercer criterio supedita el programa de vocabulario al de gramática, de modo que guarde paralelismo con aquél; por ejemplo, si el tema 1 del programa de gramática está dedicado a Ser/Estar y uno de los usos fundamentales de estos verbos es el de la descripción, la primera unidad temática de vocabulario se dedica al estudio del léxico que sirve para describir el aspecto físico, la personalidad, etc.

Tomar como base estos criterios acarrea, como ya hemos dicho, algunos problemas relacionados fundamentalmente con el hecho de que los protagonistas principales del proceso de aprendizaje, los alumnos, quedan al margen, asumiendo un *rol* pasivo en la organización del programa de vocabulario, lo cual trae como consecuencia falta de motivación, posibles desajustes con respecto a las necesidades de los alumnos, etc.

Proponemos, pues, otro modelo que nos permita superar los problemas que se derivan del programa clásico: *el programa organizado mediante tareas*.

El nuevo modelo no está organizado ya mediante contenidos léxicos (el deporte, el trabajo, etc.) sino mediante tareas (radiar un partido de fútbol, pre-

ASELE. Actas X (1999). LAURA DÍAZ LÓPEZ. Sácale partido a la clase de vocabulario: Hacia un nu...

Centro Virtual Cervantes

sentarse a una entrevista para conseguir un trabajo en el verano, etc.), que no responden además al criterio único del profesor, sino que son fruto de un proceso de negociación más o menos abierto a los alumnos. Los contenidos léxicos no se fijan, por tanto, a priori, sino que quedan definidos por las necesidades comunicativas que se derivan de la realización de las tareas.

A modo de ejemplo, ponemos el programa de vocabulario que usamos en la Universidad de Oviedo para el semestre de primavera de 1998. Se trataba de un grupo de estudiantes de intercambio del Programa Erasmus de nivel medio, cuyos intereses/necesidades estaban centrados en "aprender el vocabulario de la calle, el que usan los de aquí, que nos entienda la gente siempre: cuando vamos a comprar al supermercado, cuando salimos de copas...". Estas fueron las diez tareas finales elegidas para configurar el programa:

1. Escribir un artículo para el periódico de su universidad de origen comparando un campus universitario español y un campus universitario inglés, francés, alemán...
2. Invitar a sus compañeros a probar una comida típica española.
3. Ir al cine a ver una película española y escribir un comentario/crítica de esta película.
4. Radiar a sus compañeros un partido de fútbol.
5. Organizar el desfile de moda "Erasmus 2000".
6. Elaborar un diccionario de bolsillo para salir de marcha por la noche.
7. Enfrentarse con éxito a una entrevista para conseguir un trabajo en el verano.
8. Escribir la *Guía para la Supervivencia* de un español en Gran Bretaña, Francia, Alemania... O escribir la *Guía para la Supervivencia* en España de un inglés, un francés, un alemán...
9. Inventar un eslogan publicitario para promocionar los *Cursos de Español para Extranjeros* en la Universidad de Oviedo.
10. Publicar un artículo para el periódico universitario dirigido a los estudiantes Erasmus del próximo curso con "Trucos para sacar partido a la clase de vocabulario".

Como vemos, cada una de estas tareas es afín a una determinada área temática, pero son las tareas las que determinan los contenidos que debemos trabajar en la clase y no al revés. Sin embargo, podemos ajustar más o menos esos contenidos a los del programa del centro, en función del grado de libertad que demos a las decisiones de nuestros alumnos. Por tanto, puede resultar interesante conservar el programa de contenidos del centro o del libro de texto como *lista de control* que nos permitirá verificar cuáles de esos contenidos se pueden introducir a través de las tareas. A continuación, tenemos un ejemplo de cómo el programa por tareas que negociamos con los alumnos se puede ajustar a las

ASELE. Actas X (1999). LAURA DÍAZ LÓPEZ. Sácale partido a la clase de vocabulario: Hacia un nu...
Centro Virtual Cervantes

áreas temáticas del programa por contenidos de *Palabras, palabras. Vocabulario temático:*

- *No hay nada en la nevera* (unidad 2 del libro de texto): Invitar a sus compañeros a probar una comida típica española.
- *¿Ropa formal o informal?* (unidad 4): Organizar el desfile de moda "Erasmus 2000".
- *Un partido impresionante* (unidad 12): Radiar a sus compañeros un partido de fútbol.
- *La caja, ¿tonta?* (unidad 16): Ir al cine a ver una película española y escribir un comentario/crítica de esa película.
- *¿Aprobado o suspenso?* (unidad 20): Escribir un artículo para el periódico de su universidad comparando un campus español y un campus inglés, alemán, francés, etc.

Por lo demás, las tareas seleccionadas para el programa se organizaron teniendo en cuenta fundamentalmente el criterio de las *necesidades* que nuestros alumnos podían tener al enfrentarse a un contexto cultural nuevo para ellos:

- Conocer el ámbito en el que se desarrollan las clases (tarea 1).
- Moverse por la ciudad (tareas 2-7).
- Manifestar su opinión (mostrar acuerdo/desacuerdo, justificar, argumentar, contradecir, etc.) con el fin de superar las barreras culturales (tarea 8).
- Manejar usos específicos del español: el lenguaje publicitario (tarea 9).
- Evaluar la experiencia del curso de vocabulario (tarea 10).

Aunque también se tuvieron en cuenta otros criterios[4]:

1. *Relacionados con los alumnos*: necesidades e intereses de los alumnos, motivación ante la tarea.
2. *Relacionados con la tarea*: grado de complejidad de la tarea (número de tareas intermedias, complejidad de las instrucciones...), grado de complejidad de los materiales de apoyo usados para la tarea, etc.
3. *Relacionados con los contenidos implicados*: nivel de frecuencia, nivel de uso generalizado, y eficacia y productividad del vocabulario usado (tanto en las propias tareas como en las instrucciones).

4 Estos criterios han sido adaptados de los propuestos por Nunan (cit. por Alba, Estaire, García-Santa Cecilia, Gómez del Estal, Llobera, Martín Peris y Zanón (1999:144).

ASELE. Actas X (1999). LAURA DÍAZ LÓPEZ. Sácale partido a la clase de vocabulario: Hacia un nu...

Centro Virtual Cervantes

4. *Relacionados con el conocimiento*: nivel de conocimiento lingüístico (fundamentalmente de naturaleza léxica) que se requiere para llevar a cabo la tarea con éxito, nivel de conocimiento del mundo, nivel de conocimiento cultural, etc.
5. *Relacionados con la experiencia*: nivel de experiencia previa con el trabajo en tareas que exige.

Las ventajas que ofrece el programa organizado mediante tareas sobre el programa por contenidos, cuyos problemas e inconvenientes ya han sido reseñados más arriba, nos llevan a las siguientes conclusiones finales:

1ª) Se potencia la enseñanza mediante comunicación y, en última instancia, el desarrollo no sólo de contenidos sino también, y fundamentalmente, de capacidades de uso, ya que está organizado mediante tareas que reproducen procesos de comunicación.
2ª) Se consigue que los alumnos asuman un *rol* activo, ya que son ellos mismos quienes –en un proceso de negociación entre ellos y con el profesor– determinan el programa a través de la elección de una serie de tareas. Por tanto, la organización del programa ya no depende únicamente de la subjetividad del profesor, sino que está abierta a las motivaciones, a las necesidades y a los intereses del grupo de alumnos[5].
3ª) Se favorece la autonomía de los alumnos, que pueden prever lo que necesitan hacer para cumplir la tarea final, con lo cual participan activamente, como ya hemos señalado, en el diseño del programa, al tiempo que se hacen conscientes del proceso de aprendizaje en el que están involucrados.
4ª) Se promueve el uso de un vocabulario auténtico y contextualizado, ya que se trata de tareas de la "vida real", a las que previsiblemente podrían tener que enfrentarse los alumnos en la vida cotidiana.
5ª) Al tener en cuenta aspectos como la iniciativa, la motivación o la autonomía de los alumnos, somos más coherentes con las nuevas investi-

5 No se trata, sin embargo, de ceder a las propuestas de nuestros alumnos –que muchas veces, además, están desorientados al comienzo de curso– sino de negociar con ellos a través de un proceso de diálogo que el profesor debe dejar más o menos abierto a los alumnos, según el grado de ajuste a los contenidos del programa del centro que quiera alcanzar. En nuestra opinión, lo mejor es tener presente, a manera de *lista de control*, el programa de contenidos para no perder de vista los planteamientos generales del centro en el que se enseña. Tampoco debemos olvidar, en este proceso de negociación, aspectos como el nivel de los alumnos o la experiencia que tienen con el trabajo mediante tareas. Por tanto, la negociación no implica que el profesor se mantenga a un margen, sino, muy al contrario, que esté atento a las decisiones que se van tomando y que guíe éstas teniendo en cuenta los aspectos a los que aludíamos. Coincidimos con García Santa-Cecilia (1999: 134) en la necesidad de conservar el programa de contenidos como una *lista de control*.

ASELE. Actas X (1999). LAURA DÍAZ LÓPEZ. Sácale partido a la clase de vocabulario: Hacia un nu...
Centro Virtual Cervantes

gaciones en didáctica de lenguas extranjeras, ya que se ha demostrado que estos aspectos condicionan enormemente el éxito de cualquier proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Alba, J. M., Estaire, *et alii* (1999), *La enseñanza del español mediante tareas,* Madrid, Edinumen.

Carter, R. y M. Mac. Carthy (1991), *Vocabulary and language teaching*, Longman.

Encinar, A. (1997), *Palabras, palabras. Vocabulario temático*, Madrid, Edelsa.

Giovannini, A. *et alii* (1996a), *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*, Madrid, Edelsa.

Giovannini, A. *et alii* (1996b) *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo,* Madrid, Edelsa.

Martín Martín, S. (1999), "La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de E/LE", *Didáctica del español como lengua extranjera 4,* 157-163, Colección Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre.

Montesa, S. y P. Gomis (eds.) (1996), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I,* Actas del V Congreso Internacional de ASELE (Santander, 1994), Málaga, Asele.

Nunan, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Salazar García, V. (1994), "Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno", *Didáctica del español como lengua extranjera 2*, (1994), 165-197, Colección Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre.

Siles Artés, J. (1996), "La enseñanza del léxico, unos granos de sal y pimienta" en Montesa, S. y P. Gomis (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I,* Actas del V Congreso Internacional de ASELE (Santander, 1994), Málaga, Asele, 159-164.

ASELE. Actas X (1999). LAURA DÍAZ LÓPEZ. Sácale partido a la clase de vocabulario: Hacia un nu...

Centro Virtual Cervantes