Mapas conceptuales para la enseñanza de léxico en el aula ELE: software de uso y directrices generales

Luis Roger Rodríguez Paniagua
Instituto Cervantes de Argel

Las concepciones tradicionales del aprendizaje de lenguas se han centrado históricamente en el dominio y manejo de los aspectos formales de los códigos; esto es, en el conocimiento de la gramática, con especial atención a la flexión y la morfología verbales, y a otros aspectos como la concordancia o, en menor medida, la fonética y la pronunciación. Los ya conocidos —y parcialmente superados— enfoques positivista de lectura-traducción y estructuralista de la lengua abundaban en estos aspectos y centraban su interés en el desarrollo de estrategias para apropiarse de esos elementos del sistema formal.

En el caso del método de gramática-traducción, dado que el objetivo del manejo de la lengua era el desarrollo intelectual y la comprensión de los textos literarios en la lengua meta, el aprendizaje del vocabulario estaba fuertemente vinculado a ese fin, para el cual se elaboraban listas bilingües que debían memorizarse. Habida cuenta de que la lengua materna del aprendiz era el vehículo de aprendizaje, la exposición del aprendiz al *input* era mucho más limitada, con lo cual sus posibilidades de adquirir léxico operativo y, en suma, de alcanzar los objetivos relativos al proceso de aprendizaje lingüístico en cuestión eran muy limitadas.

Métodos surgidos posteriormente, como el audio-lingual, subordinaron la enseñanza de léxico a los estudios de frecuencia estadística, enseñándose al aprendiz solo aquellas palabras cuyos índices de frecuencia eran más altos en los actos de habla regulares, independientemente de si esos indicadores coincidían con los intereses de los aprendices. Así, por ejemplo, si un estudiante de arquitectura desea aprender español, tendrá pocas posibilidades de aprender las palabras «arco» o «ángulo», y sí en cambio la palabra «peluquería», que estadísticamente es más frecuente. Los intereses del aprendiz en este ámbito quedaban expresamente constreñidos por las limitaciones del método, que no contemplaba aproximaciones flexibles al corpus léxico, ni modificaciones en el mismo.

En este caso, es especialmente importante la contextualización del léxico, por lo que el profesor debía seleccionar el vocabulario a enseñar, enmarcándolo siempre en actos de habla creíbles o razonablemente realistas y operativos, que permitieran a los aprendices emplear las estructuras conocidas y a la vez aprender las unidades léxicas-objetivo. No obstante, y dado que el procedimiento de enseñanza en origen era meramente estadístico, esta forma de enseñar imponía a su vez una forma de aprender el vocabulario no muy diferente de la del método tradicio-

nal de gramática-traducción. La principal diferencia radicaba en que donde antes se elaboraban listas bilingües de palabras, en este caso se comenzaron a elaborar listas bilingües de frases o actos de habla de más de una unidad léxica.

El enfoque por tareas supuso una aproximación diferente al aprendizaje/enseñanza del léxico, al incorporar las unidades léxicas a diferentes y muy precisos ámbitos comunicativos. Su surgimiento motivó la puesta en práctica de una forma de aprendizaje del léxico basada en los campos léxicos, pero que no dejaba de contemplar la elaboración de listas bilingües como procedimiento básico, si bien la noción de «campo léxico» suponía un avance organizativo y pedagógico considerable respecto de concepciones previas.

Desarrollos pedagógicos y metodológicos posteriores, como el comunicativo, supusieron un cambio significativo en el aprendizaje de las lenguas, por cuanto que el alumno pasaba a ser el centro del proceso, y no un mero sujeto pasivo. En este sentido, el léxico adquirió una relevancia que hasta el momento no había tenido, al observarse además que la comunicación —objetivo principal del aprendizaje de lenguas extranjeras— no era posible sin el conocimiento y manejo de un corpus léxico lo suficientemente amplio.

En ese sentido, el aprendizaje del vocabulario incorpora un nuevo criterio en su diseño y concepción, que no es el de pertinencia en un contexto textual concreto, y tampoco el de frecuencia, sino el de operatividad: las unidades léxicas adquiridas deben estar contextualizadas, ser funcionales y ser significativas para el aprendiz.

Así, las estrategias de carácter cognitivo propias de la psicolingüística, la sociolingüística o la pragmática se incorporan progresivamente al proceso de adquisición-aprendizaje.

Dado el énfasis puesto en la operatividad del léxico aprendido, se ensayan nuevos procedimientos de aprendizaje, destinados a fortalecer e incentivar la manejabilidad de ese léxico y la agilidad mental, tales como el uso de tarjetas de memoria (*flashcards*) y diálogos con vocabulario contextualizado en actos de habla comunicativos.

Sin embargo, los aprendices debían seguir salvando una distancia considerable entre el vocabulario pasivo (aquel que se conoce pero no se usa en actos de habla protagonizados por el propio aprendiz) y el activo (aquel con el que se opera de manera eficaz y directa), y las técnicas asociadas al método no contribuían de forma significativa a salvar dicha distancia.

Será la aparición del enfoque léxico a partir de los años 90, de la mano de Michael Lewis y otros lingüistas, el hecho que contribuya de forma definitiva al establecimiento de nuevas concepciones y técnicas a este respecto.

El enfoque léxico, tal y como lo plantea este autor, pone de relieve la importancia del léxico en los procesos de comunicación, situándolo al nivel de la gramática y, en algunos casos, a nivel elemental, por encima de aquella. Además, el enfoque léxico va más allá de la concepción del vocabulario como un conjunto más o menos amplio de unidades aisladas, y acuña y adopta conceptos tales como las expresiones lexicalizadas, colocaciones léxicas o *chunks,* etc. Como apunta García Jiménez, «la adquisición de la lengua, según el enfoque léxico, no se basa en la aplicación de reglas formales, sino en una acumulación de ejemplos a partir de los cuales los alumnos hacen generalizaciones provisionales».

El enfoque léxico para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas no especifica una manera precisa de abordar el estudio o el dominio del sistema formal —eso que hemos dado en llamar «la gramática» desde tiempos inmemoriales—, de donde se deduce que el aprendizaje de la misma irá produciéndose siguiendo los cauces establecidos por el método comunicativo, esto es, de un modo más o menos natural, asociado y subordinado a los actos de habla emitidos con una finalidad comunicativa. El verdadero avance en la perspectiva léxica se produce al plantear el conocimiento y el dominio de la lengua desde el control del vocabulario, el léxico y las variantes combinatorias de las unidades léxicas dotadas de contenido semántico, antes que desde la perspectiva de un obligado conocimiento y control de las estructuras gramaticales subyacentes. Conocer una lengua a fondo ya no es únicamente dominar las reglas morfosintácticas, ni la correcta pronunciación de los sonidos, ni la ortografía; ni tan siquiera poseer un léxico amplio. El dominio de la lengua meta viene ahora determinado por «la capacidad del aprendiz-hablante para involucrarse en los modos y formas idiosincrásicos que el hablante nativo emplea en su producción lingüística; es utilizar los giros y las combinaciones de palabras que el uso ha perpetuado a través de los siglos y a las que les ha otorgado licencia para erigirse como lo más característico y peculiar de una lengua». (Castillo Carballo, 2000: 271).

El gran avance de dicho enfoque en términos prácticos se ha producido no solo al nivel de la concepción de la docencia de las lenguas extranjeras o de las técnicas de enseñanza propias de aquella, sino también al nivel del aprendizaje por parte del propio alumno. La concepción del léxico mental como un campo dúctil y dinámico que se moldea con el paso del tiempo, la exposición a la lengua meta, el uso de aquella o los diferentes contextos y frecuencias en los que debe activarse dicho conocimiento y las unidades que lo integran, ha logrado imponer técnicas y métodos de trabajo más atractivos y eficaces que, además de integrar parámetros y criterios propios de la psicolingüística o de la lexicografía, incorpora principios de la neurología, la psicología y otros ámbitos del conocimiento y la ciencia.

Una técnica estrechamente asociada al enfoque léxico ha sido la de los mapas conceptuales o mapas mentales[1], vinculada por una parte al modelo cognitivo enunciado David Ausubel (1963, 1968, 1978), y reformulado por Flower y Hayes en 1981, diseñado para construir y a la vez entender el proceso de aprendizaje cognitivo y de producción verbal trazando la existencia de procesos y subprocesos mentales básicos, y por otra parte al modelo de definición del aprendizaje de vocabulario establecido por Gairn y Redman (1986:126-128), conforme al cual el aprendizaje de léxico se produce en tres fases: *input* o entrada del nuevo léxico, almacenamiento y recuperación. Diseños parecidos son las constelaciones o mapas semánticos enunciados por Pearson y Johnson (1978), con la diferencia de que no precisan necesariamente aspectos estrictamente léxicos, sino predominantemente centrados en el significado y sus variables combinativas.

La teoría de Ausubel, conocida como «teoría del aprendizaje significativo», es el principio que inspira la técnica de los mapas conceptuales, partiendo de la base de que el aprendizaje tiene lugar por la adquisición de nuevas palabras, conceptos y proposiciones y por su incorporación a esquemas y redes conceptuales preexistentes en la mente del aprendiz. El planteamiento de Ausubel se remonta a los primeros conceptos y unidades léxicas operativas, que son adquiridos por los niños desde su nacimiento hasta los tres años de edad aproximadamente, momento en que comienzan ya a identificar patrones regulares en el mundo que les rodea y a asociar esos patrones con las etiquetas léxicas y los elementos lingüísticos que los identifican. El proceso, que forma parte de la evolución de los seres humanos, se acelera a partir de los tres años, que es cuando los niños comienzan a desarrollar un fuerte proceso de aprendizaje receptivo haciendo preguntas cuyas respuestas les permiten acceder a nuevos significados, aclarar las relaciones entre las unidades léxicas y los conceptos que ya conocen, y ampliar la red de relaciones entre viejos y nuevos conceptos y palabras.

Para que el aprendizaje sea significativo, Ausubel establece tres principios que deben cumplirse siempre, a saber:

1. El objeto de aprendizaje debe ser conceptualmente claro y ser presentado mediante lenguaje;
2. El aprendiz debe tener algún conocimiento previo del concepto o de parte del mismo;
3. El aprendiz debe elegir voluntariamente involucrarse en el proceso de aprendizaje. Este aspecto motivacional es el único sobre el que el enseñante dispone de una influencia, aunque limitada.

Desde la perspectiva exclusiva de la clase de ELE y del aprendizaje de léxico y su inserción en redes operativas, la técnica del mapa mental/conceptual o léxico

[1] Existen diferencias de matiz entre un mapa conceptual y un mapa mental; no obstante, entendemos que a efectos prácticos de aplicación en el aula ELE, estas diferencias son insignificantes y no inciden en los aspectos operativos de la lengua, por lo cual nos referiremos a ambos indistintamente bajo el nombre de «mapas conceptuales».

es sencilla: consiste en ayudar al alumno a tomar conciencia de la relación de las palabras entre sí, ayudándole a «recuperar» expresiones y palabras que conoce o ha oído (léxico pasivo), y a construir nuevas relaciones entre palabras y grupos de palabras que pudieran resultar nuevos para él. En general, este tipo de ejercicios se comienzan con una lluvia de ideas, en el transcurso de la cual los estudiantes realizan asociaciones a partir de una palabra.

De esta manera, los estudiantes aprenden los significados de nuevas palabras, refuerzan el conocimiento de las llamadas «colocaciones léxicas» (variantes combinativas), observan palabras conocidas desde perspectivas diferentes y perciben las relaciones entre las unidades léxicas, además de poder incorporar derivados y compuestos de las palabras con las que se trabajan (Heimlich y Pittelman, 1990).

Entre las ventajas atribuidas a los mapas mentales y conceptuales se cuentan algunas específicamente relacionadas con la neurociencia, y que se desprenden de los propios postulados de Ausubel: los conceptos, las ideas y las palabras y expresiones asociadas a ellos se organizan en el cerebro humano en forma de redes, probablemente sirviéndose en alguna medida de la estructura neurofuncional de las redes sinápticas cerebrales. De esta manera, las relaciones establecidas entre los términos y sus asociaciones en nuestra cabeza seguirían los patrones del funcionamiento neuronal, lo que explicaría el hecho de que resulte más fácil adquirir el vocabulario en el estudio de la lengua haciendo uso de procedimientos como los citados mapas, antes que mediante el empleo de otras técnicas como las antiguas listas de palabras, las tarjetas de memoria, o las agrupaciones por campos semánticos. Además, este modelo de aproximación al aprendizaje y almacenamiento del léxico tiene la ventaja de que las nuevas unidades adquiridas —ya sean estas palabras, locuciones o colocaciones— quedan incorporadas automáticamente a un esquema previo de conocimientos por parte del aprendiz.

El mapa mental es un recurso didáctico especialmente indicado para estructurar y organizar el conocimiento de las colocaciones léxicas. Entendidas estas como unidades semánticas constituidas a partir de la relación o combinación en un modo predecible de dos unidades léxicas de rango menor. Firth (1957) fue el primero en referirse al fenómeno en términos por aquel entonces muy genéricos, estableciendo que *colocaciones léxicas* eran «todas aquellas combinaciones posibles y frecuentes de palabras». Benson e Ilson (1997) definieron en su momento las colocaciones léxicas como «grupos de palabras que no se constituyen libremente, sino que presentan un grado de fijación y de frecuencia de co-aparición». Aunque las tipologías sobre colocaciones abundan, en general se acepta la existencia de unas colocaciones regidas por criterios de tipo gramatical (nombre, adjetivo, participio o verbo+preposición y estructura sintáctica: *llamar a las armas/a la calma; plasmar por escrito*, etc.) y de otras que obedecen a criterios estrictamente léxicos. Estas colocaciones léxicas no poseen una palabra dominante en el conjunto, y su contenido semántico viene definido por la relación entre sus componentes, y no por la mayor carga semán-

tica o el poder determinante de uno de ellos (*caja de los truenos/de Pandora/ de ahorros/fuerte*…) [2]. El criterio que sirve para discriminar entre cualquier colocación y la colocación libre (por ejemplo, *aparcar el coche* frente a *lavar el coche*) al margen de la propia frecuencia estadística, es que la colocación libre no consta en la mente de los hablantes nativos como un conglomerado, mientras que las colocaciones sí.

En este contexto, resulta indudable que el conocimiento de una cierta cantidad de estas unidades léxicas determina el grado de dominio idiomático del aprendiz, convirtiéndose en un factor crítico dentro del aprendizaje. El manejo de estas estructuras determina la veracidad de la interlengua del aprendiz como hablante, y su nivel de conciencia lingüística y, sobre todo, su capacidad de comunicar de maner eficiente en la lengua meta. Imposible para el profesor, por tanto, soslayar la importancia de la enseñanza de léxico —*de este léxico*— en el aula ELE, si el objetivo es formar hablantes eficaces y autónomos.

El cometido del profesor puede definirse en tres pasos:

1. Ayudar a recuperar el léxico conocido;
2. Sugerir combinaciones, nuevo léxico, correcciones, variantes;
3. Clasificar sobre la marcha el léxico que surge y sus variantes.

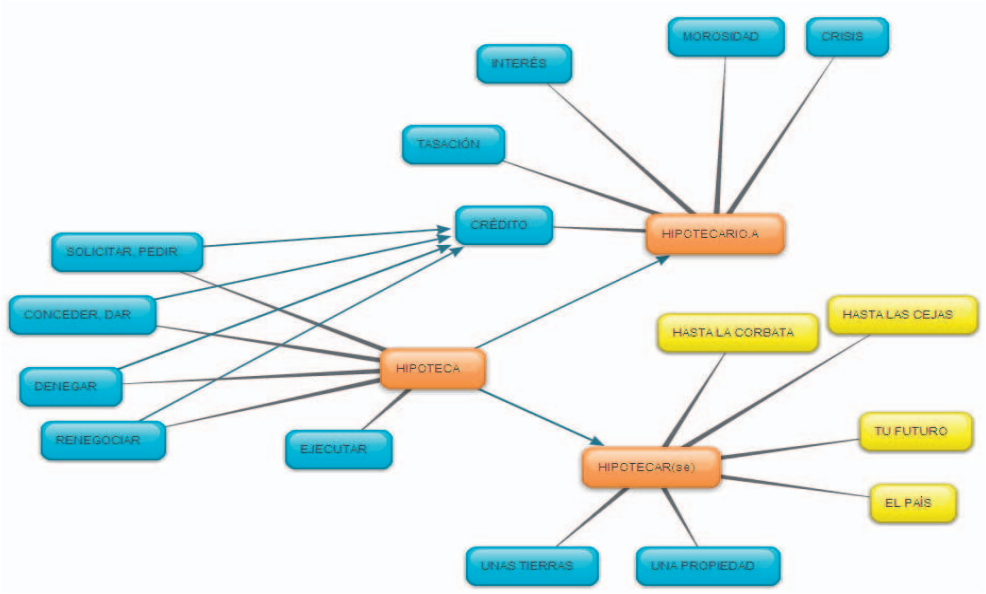
Con este fin es posible hacer uso en la actualidad de ciertos recursos en línea concebidos para desarrollar y presentar esquemas y diagramas, que pueden ser fácilmente aplicados a la enseñanza de colocaciones léxicas y locuciones. Muchos de estos esquemas han sido desarrollados en los últimos años como diccionarios enciclopédicos, con especial relevancia en el caso de los diccionarios de inglés [3], pero la utilidad de su aplicación al ámbito del ELE desde la perspectiva de las colocaciones léxicas y su enseñanza es indudable. Así, por ejemplo, el siguiente mapa, elaborado a partir de un lexema (en color anaranjado) relacionado con la enseñanza del ELE con fines específicos, recoge en trama azul las colocaciones léxicas a partir de una forma verbal o con un sustantivo, y las locuciones o colocaciones libres en color amarillo [4]:

---

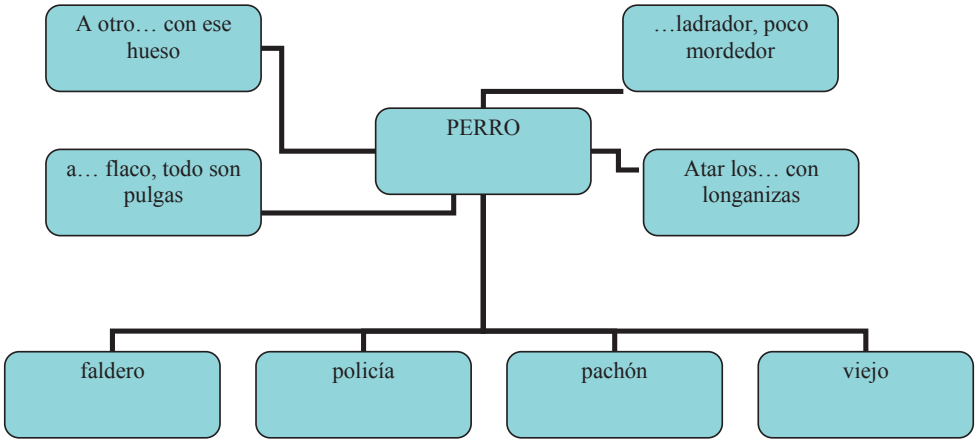
[2] Las diferencias entre las locuciones y las colocaciones no siempre resultan sencillas. Por lo general, se entiende que los componentes de las primeras (*hacer la vista gorda*, *salir por peteneras*, *tomar las de Villadiego*…) no mantienen una relación transparente entre sí, siendo necesaria su interpretación sobre la base de conocimientos alegóricos, históricos, mitológicos, sociales o de otro tipo, mientras que las colocaciones (como *solicitar un crédito*) ostentan una relación típica («solicitar» selecciona automáticamente en la mente del hablante una serie de lexemas precisos: «un crédito», «una audiencia», «una beca», «el ingreso en…»), y tienen un menor grado de fijación, siendo posibles ciertos cambios, sustituciones, añadidos e incluso supresiones, además de tener un significado únicamente literal y relativamente transparente.

[3] Por ejemplo, http://www.visuwords.com/, o http://www.visualthesaurus.com; este último es un diccionario en línea gratuito en inglés, y en versión beta en otras lenguas –incluido el español–, pero con restricciones en el número de consultas en su modalidad gratuita. El primero es un diccionario conceptual en lengua inglesa con un diseño de asociaciones conceptuales y una movilidad muy sugerentes.

[4] Efectuado en https://bubbl.us/

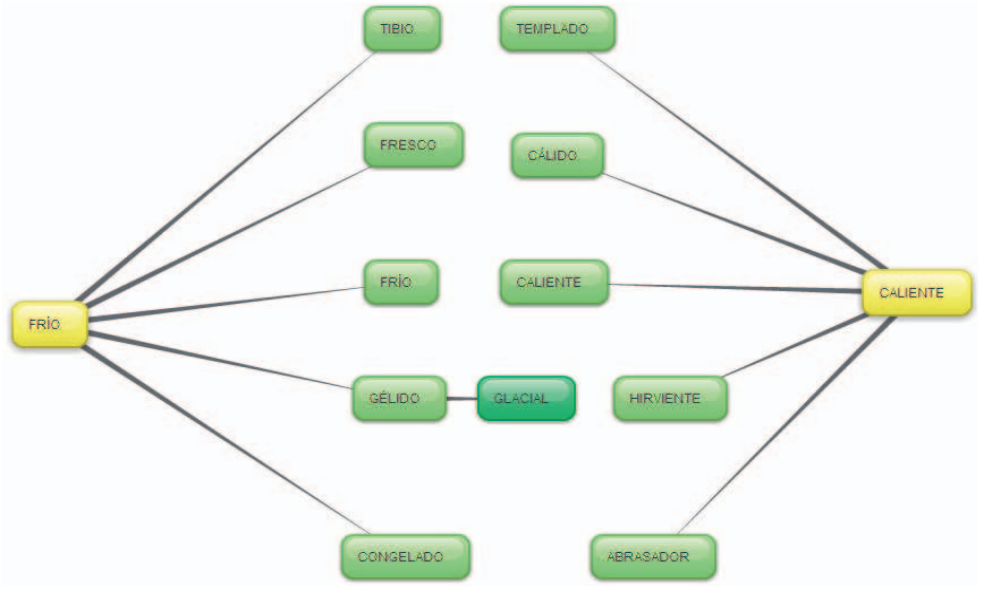


La técnica de construcción y empleo de mapas léxicos en el aula no solo involucra a los estudiantes en el manejo del vocabulario que poseen; además, facilita la recuperación del mismo en los procesos de aprendizaje y producción tanto oral como escrita. Es posible desarrollarla a partir de programas diferentes, y con unidades léxicas destinadas al aprendizaje de un lenguaje especializado o no:



Otra variación interesante de este tipo de actividades que puede desarrollarse sin dificultad en las clases son las redes o escalas de precisión. Las escalas de precisión son gradaciones de palabras en torno a dos parámetros léxicamente opuestos, que permiten a los aprendices desarrollar precisión léxica y adquirir

vocabulario adaptado a niveles por lo general intermedios. La técnica está obviamente dirigida a captar los matices asociados a grados de intensidad, vgr.:



Aunque las opciones para la elaboración de este tipo de mapas son múltiples, y sin duda en fechas próximas es previsible la aparición de más programas y sitios web nuevos, lo deseable es emplear herramientas que ofrezcan un coeficiente alto de movilidad de los ítems en pantalla, un manejo sencillo, y una cierta capacidad de almacenaje o de exportación de los esquemas confeccionados.

La presentación del léxico por medio de mapas mentales integra tres aspectos fundamentales dentro de la propia concepción institucional; a partir de los diferentes programas disponibles es posible desarrollar clases que integren las nuevas tecnologías en el aula, una aproximación realista al manejo de la lengua, y un método de aprendizaje que fomenta la autonomía, el autodiagnóstico y la implicación práctica en su transcurso. Aplicaciones como las existentes en la actualidad en la red permiten a los profesionales el diseño de actividades más modernas y dinámicas, que involucren a los estudiantes de ELE en un aprendizaje más productivo, atractivo y dinámico.

RECURSOS EN RED:

- http://www.cuadernointercultural.com/tic-tools/generadores-online/. (Lista de generadores online de mapas).
- http://www.visuwords.com/.

- http://www.visualthesaurus.com/cm/booknook/3038/. Diccionario *online* gratuito en inglés, y en versión beta en otras lenguas —incluido el español— que permite un número limitado de consultas *online* gratis.
- https://www.mindmeister.com/es. Creador de diagramas en red. Los diagramas disponen de una cierta movilidad y existe una modalidad de uso gratuita, que permite hospedar únicamente tres mapas o diagramas.
- http://www.gliffy.com/. Ofrece diferentes recursos para el diseño de diagramas y la resolución de diversas tareas, aunque no es propiamente un diseñador de mapas conceptuales.
- http://www.mind42.com/portal/index.xhtml . De diseño esquemático, permite un número amplio de mapas y su almacenamiento.
- https://bubbl.us/. Diseñador de mapas mentales de manejo básico y eficiente. Permite el almacenamiento de tres elementos de manera gratuita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Ausubel, D.P. (1960). «The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material». En *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.

– (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

– et al. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View,* 2.ª ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Benson, M. W., Benson, E. e Ilson, R. F. (1997). *The BBI Dictionary of English Word Combinations*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Castillo Carballo, M.ª A., (2000). «Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segunda lengua», en *Actas del XI Congreso de ASELE, ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Zaragoza, pp. 267-272.

Deladrière, J. L et al. (2006). *Organisez vos idées avec le Mind Mapping*. París: Dunod.

Ellis, N. C. (1997). «Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning», en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge Language Teaching Library, Cambridge, CUP.

Firth, J.R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951* (1957). London: Oxford University Press.

Flower, L.; Hayes, J. R. (1981). «A cognitive process theory of writing», en *College Composition and Communication*, 32: 4, pp. 223-228.

Gairns, R. y Redman, S. (1995). *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

García Giménez, Cristina, (2008). *La adquisición de vocabulario en la clase de ELE*. Alicante: Biblioteca Virtual miguel de Cervantes, Fundación Comillas.

Halliday, M.A.K. (1966). «Lexis as a linguistic level». En C. E. Bazell *et al*: *In Memory of John Firth*. Londres: Longman.

Heimlich, J. y Pittelman, S. (1990): *Los mapas semánticos*. Madrid: Editorial Aprendizaje Visor, 1990.
Lewis, Michael (1993): *The lexical approach. The State of ELT and a way forward*. Londres, Language Teaching Publications.
Novak, J. D. (1993): «How do we learn our lesson?: Taking students through the process». *The Science Teacher*, 60(3), 50-55.
Pearson, P. D. y Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
Santiago Alonso, G. M.ª, y Šifrar kalam, M. (2004). «La necesidad de un diccionario combinatorio: la importancia de las colocaciones en la enseñanza de ELE », en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Sevilla, pp. 820-823.