ENRÉDATE. DICCIONARIO TEMÁTICO PARA NIÑOS: EXPLOTACIÓN EN EL ÁMBITO DE ELE

Marta Torres Martínez
Universidad de Jaén

RESUMEN

Entre 2013 y 2015 un grupo de profesores de la Universidad de Jaén desarrolló el Proyecto de Innovación Docente Aula infantil. Diccionario temático para niños, cuyo resultado ha sido un diccionario temático, de diseño digital, dirigido a niños que van a iniciarse en la lectoescritura, aunque su manejo se entiende dentro de la horquilla de edades de entre los 0 y 8 años: EnRÉDate. Diccionario temático para niños (en prensa). En este trabajo se plantea cómo esta herramienta, concebida originariamente en el contexto del español como lengua materna, puede ser explotada también en el aula de español como lengua extranjera.

Palabras clave: Lexicografía, onomasiología, ELE, explotación didáctica.

ABSTRACT

Between 2013 and 2015 a group of teachers at the University of Jaén developed the teaching innovation project Aula Infantil. Diccionario temático para niños, having as a result a thematic dictionary in digital format. EnRÉDate. Diccionario temático para niños is addressed to children who are initiated into reading and writing, even though the range of age for its use is intended to go between 0 and 8. The present work examines how this tool can be applied in courses of Spanish as a foreign language, despite being originally conceived in the field of Spanish as a native language.

Keywords: Lexicography, onomasiology, Spanish as a Foreign Language, didactic exploitation.

1. PUNTO DE PARTIDA: EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE *AULA INFANTIL. DICCIONARIO TEMÁTICO PARA NIÑOS*

Entre 2013 y 2015 un grupo de profesores de la Universidad de Jaén desarrolló el Proyecto de Innovación Docente *Aula infantil. Diccionario temático para niños*[1] en el marco de dos asignaturas, *El taller de las palabras: enseñanza y aprendizaje del léxico en el aula de infantil* y *Lengua española y su didáctica II*, adscritas a los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén, respectivamente.

Esta iniciativa supuso una grata experiencia para los alumnos implicados, que tuvieron la oportunidad de desarrollar la competencia de "aprender a aprender", clave en el aprendizaje a lo largo de la vida. Concretamente, en una primera fase de trabajo se planificó y se creó una serie de actividades para la extracción de los materiales léxicos, mientras que la segunda fase del proyecto se centró en el diseño lexicográfico que permitiera presentar el léxico desde una perspectiva integral, haciendo que las palabras aparecieran conectadas y asociadas conceptualmente en estructura temática, siguiendo así los patrones básicos y propios de la lexicografía onomasiológica. El objetivo principal fue introducir el tema en el aula de mediante una metodología significativa, motivadora y lúdica para fomentar la participación del niño en la actividad, a fin de conseguir un ambiente colaborativo en el que se fueran emitiendo las diferentes palabras que servirían para elaborar el vocabulario; se recogerían, especialmente, para el trabajo lexicográfico: nombres, adjetivos, verbos y adverbios. (vid. Moreno, 2016: 231).

El resultado inmediato de este Proyecto de Innovación Docente ha sido un diccionario temático, de diseño digital, dirigido a niños que van a iniciarse en la lectoescritura, aunque su manejo se entiende dentro de la horquilla de edades de entre los 0 y 8 años: *EnRÉDate. Diccionario temático para niños* (en prensa).

[1] *Aula Infantil. Diccionario temático para niños* (PID1_201315), incluido en la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente del Vicerrectorado de Enseñanzas de Grado, Postgrado y Formación Permanente de la Universidad de Jaén (España). Miembros del equipo docente: María Águeda Moreno Moreno (investigador principal), Narciso Contreras Izquierdo y Marta Torres Martínez (investigadores).

2. *ENRÉDATE. DICCIONARIO TEMÁTICO PARA NIÑOS*

2.1 Descripción de EnRÉDate: nomenclatura, estructura y metodología

Se trata de un diccionario que encierra poco más de 2000 voces, si bien la nomenclatura final aumenta debido a la organización temática y a la vinculación del léxico desde una estructura jerárquica.

El usuario tiene la posibilidad de acceder a dos tipos de información desde un entorno virtual tutorizado: (i) de tipo lingüístico (léxica, gramatical, ortográfica, familia léxica, etc.) y/o (ii) de tipo enciclopédico (cuentos, canciones, refranes, etc.), distribuida en secciones que ofrecen entornos educativos de conocimiento lingüístico-cultural como "¿Sabías qué?", "Aprendo con los cuentos" y "Me divierto cantando" (vid. Moreno, 2016: 236).

En lo que respecta a la nomenclatura, del total de las voces, el 80% se extrae del léxico de los niños de segundo ciclo de Infantil, tanto vocabulario activo como pasivo producto de actividades diseñadas ad hoc. Por otra parte, el 20% restante corresponde a vocabulario incorporado por el equipo investigador al considerarse fundamental. Desde el punto de vista gramatical, la nomenclatura cuenta con un 72% de sustantivos, con un 12% de formas flexivas, un 11% de verbos, un 3% de adjetivos y un 2% de adverbios.

Los 2000 conceptos englobados en *EnRÉDate*, como comenta Moreno (2016: 237-239), se organizan mediante un esquema microestructural básico en torno a tres elementos: palabra, voz e imagen. La microestructura de este diccionario temático se vincula estrechamente al método audio-visual y al formato digital del repertorio, pero, fundamentalmente, a la clasificación onomasiológica, ya que al carecer de la información descriptiva lexicográfica habitual (definición al uso, citas o ejemplos), la descripción se da a partir de campos semánticos (por ejemplo, cuerpo humano).

A su vez, la información semántica, según indica Moreno (2016: 239-240), se distribuye en dos estructuras básicas: la indicación semántica elemental (etiqueta básica hiperonímica, que funciona como signo lemático; por ejemplo, *cabeza*) y la indicación semántica múltiple (grupos y subgrupos de palabras organizados por proximidad semántica; por ejemplo, *barbilla*, *dientes*, *ojos*, *cejas*, *labio*, *boca*, etc.).



Figura 1. Microestructura del lema *cabeza*

En lo que respecta al método audio-visual, este constituye un mecanismo imprescindible de memorización y asimilación, que favorece el proceso de comprensión en los destinatarios de *EnRÉDate*, que están iniciándose en el conocimiento del código escrito.

En lo que concierne a la clasificación onomasiológica, esta queda articulada atendiendo a los centros de interés marcados en el currículum de segundo ciclo de Educación Infantil, núcleos conceptuales cercanos a la cotidianidad de los niños de estas edades. El diccionario consta de 18 áreas temáticas: 1. Los alimentos; 2. El cuerpo humano; 3. El vestido; 4. Las plantas; 5. El reloj, el calendario y las estaciones; 6. Los animales; 7. Un día de campo; 8. La familia; 9. La casa; 10. El colegio; 11. La salud y la enfermedad; 12. El juego, los deportes y las diversiones; 13. La calle y el barrio; 14. Los vehículos; 15. Medios de comunicación; 16. Comprar y vender; 17. El trabajo y los oficios; 18. Conceptos y contrastes básicos: espacio, tiempo, cantidad, color, numeración. No obstante, *EnRÉDate* también incluye una organización alfabética del léxico elemental, a fin de que los niños, que ya comienzan a dominar la lectoescritura, vayan familiarizándose con este orden.

2.2 Explotación didáctica de EnRÉDate en el ámbito de ELE

Tras describir la estructura y metodología seguida al plantear *EnRÉDate*, nos planteamos en este apartado si esta herramienta, concebida originariamente en el contexto del español como lengua materna, puede ser explotada también en el aula de español lengua extranjera.

Como se ha destacado más arriba, *EnRÉDate* se caracteriza por presentar una microestructura articulada en torno a la palabra, el sonido y la imagen.

En lo que respecta a la imagen, según señala Arnold (2000: 281), "lo que estimula la reacción emocional para la comprensión, es la imagen asociada con palabras en nuestra mente". De este modo, no es extraño, tal como comentan Barrallo y Gómez (2009: 2), que en las clases de español como lengua extranjera o segunda lengua la imagen sea una herramienta utilizada por el docente como recurso didáctico (como material de apoyo, introducción de una actividad, parte central de una tarea, para trabajar la interculturalidad, de forma específica con un objetivo marcado, sin concretar el objetivo o para su propio divertimento, etc.). Concretamente, ambos desde la perspectiva de la gramática cognitiva, Castañeda (2004: 11) muestra las ventajas de usar imágenes a la hora de explicar las oposiciones gramaticales, mientras que Guerra (2014: 847) se apoya en imágenes para interpretar, en particular, los conceptos representados por las preposiciones *por* y *para*. De hecho, Arnold (2000: 282) afirma que "de la misma forma que a un niño aprender una palabra le es muy difícil sin asimilar algo que no ve o que no puede imaginar, al estudiante de idiomas le pasa lo mismo en la etapa inicial. Las palabras son solo una serie de letras sin significado ni contenido emocional". Por tanto, entendemos que el papel de la imagen en la enseñanza de lenguas es primordial, pues potencia la asimilación del concepto y su comprensión imediata, sobre todo hoy en día, como pone de manifiesto Goldstein (2013: 2), al vivir inmersos en un mundo en el que las imágenes y la información visual dominan nuestra cotidianidad.

En cuanto al sonido, según indica Padilla (2007: 871-872), "uno de los problemas que el enfoque comunicativo no ha logrado solucionar todavía es el papel y el lugar que la enseñanza de la pronunciación debe desempeñar en las aulas". Este autor es consciente de que la mayor parte de los alumnos y de los profesores de ELE padecen un velado rechazo hacia la clase de pronunciación, en cierta medida, porque escasean las buenas herramientas de trabajo. De hecho, Padilla (2007: 885) constata que la mayor parte de los libros de texto y los currículos de las instituciones de enseñanza no consideran la importancia de enseñar la pronunciación. La propuesta de este especialista se centra en trabajar exclusivamente con imágenes y sonidos durante, al menos, tres o cuatro sesiones, y evitar en este espacio de tiempo mezclar lo oral y lo escrito. En las sesiones siguientes, es fundamental entender la pronunciación como un espacio lúdico y breve pero diario, en el que los alumnos descargasen la tensión acumulada en otras sesiones como las dedicadas a la gramática o el léxico (vid. Padilla, 2007: 886). Bartolí (2005: 11), a propósito del papel de la pronunciación en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, destaca que "la competencia fónica es la primera de las competencias que adquieren los niños

tanto si aprenden la L1 como la LE porque el input que reciben es básicamente oral", a diferencia de lo que ocurre en los adultos, en los que "el aprendizaje formal de una LE se inicia a través de la lengua escrita, se centra en aspectos léxico-gramaticales y el aspecto fónico es secundario". El problema es que el aprendizaje de la pronunciación se ha concebido hasta el momento a partir de la lengua escrita, cuando el objetivo es el dominio de la lengua oral. Como indica Villaescusa (2010: 128), supuestamente, el español es una lengua fácil de pronunciar, porque se escribe de manera similar a como se pronuncia. No obstante, la asociación de los sonidos a la ortografía de la lengua materna del estudiante o de la lengua de aprendizaje de los alumnos produce interferencias que afectan directamente a la pronunciación. Es interesante cómo Villaescusa (2010: 130) señala la existencia de zonas de intersección entre la competencia fónica y otras competencias, como la léxica. En lo que respecta a la metodología, Villaescusa (2010: 133) señala que "los manuales que incluyen contenidos y actividades de pronunciación suelen presentarlas como actividades desligadas del resto de la programación, descontextualizadas, centradas únicamente en la percepción, y sin apenas recurrencia a lo largo del manual".

De este modo, en los estudios revisados se reclama la necesidad de crear materiales interesantes y comunicativos, que se puedan integrar fácilmente en la programación de cursos de ELE, tanto por su contenido temático como por las destrezas a los que estén asociados, y en concordancia con el nivel y necesidades de los alumnos. Creemos firmemente que *EnRÉDate* da respuesta a esta necesidad al alzarse como un completo instrumento de enseñanza-aprendizaje del español, especialmente en el nivel A1 (Acceso) o nivel A2 (Plataforma), según el MCER.

Especialmente, nuestro diccionario temático serviría como instrumento esencial para el usuario en vías de conseguir el nivel A2, pues, según el MCER (2002: 49), en él se encuentran descriptores sobre el desenvolvimiento en la vida social: el usuario es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos.

Además, en el MCER (2002: 61) se establece una serie de ámbitos a los que se adscribe cada acto de uso de la lengua. Se trata de esferas de acción o áreas de interés en que se organiza la vida social, que coinciden plenamente con las esferas en que se distribuyen las voces englobadas en *EnRÉDate*: (i) personal, (ii)

público, (iii) profesional y (iv) educativo (MCER, 2002: 61). En estos cuatro ámbitos, a su vez, se desarrollan siete categorías descriptivas: lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, acciones y textos (MCER, 2002: 52-53). Además, dentro de los distintos ámbitos se consideran los llamados temas, que son los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción, como centro de atención de los actos comunicativos concretos. Las categorías temáticas son las que siguen (MCER, 2002: 55-56): Identificación personal; Vivienda, hogar y entorno; Vida cotidiana; Tiempo libre y ocio; Viajes; Relaciones con otras personas; Salud y cuidado corporal; Educación; Compras; Comidas y bebidas; Servicios públicos; Lugares; Lengua extranjera; Condiciones atmosféricas.

También podría pensarse en el empleo de *EnRÉDate* en un contexto de alfabetización y enseñanza de español a personas adultas. Por ejemplo, Hernández y Villalba (2003: 16), al analizar el material educativo destinado a la enseñanza de español para inmigrantes adultos, lamentan la pobreza de edición de dichos materiales, que incluyen ilustraciones de poca calidad, ineficaces en su propósito funcional y comunicativo, nada motivadoras para los aprendientes. Miquel (1995: 251), por su parte, destaca la importancia de buscar materiales que sirvan para ilustrar y trabajar un determinado objetivo comunicativo, en concreto, "aprovechar fotos y dibujos, así como realizar algún trabajo de comprensión auditiva". De otro lado, Molina (2007: 7), al hablar de la alfabetización de personas adultas extranjeras, afirma que "solo con los conocimientos básicos sobre la correspondencia entre sonido y grafía, cualquier aprendiz puede encontrar en un texto palabras u otros indicadores que le lleven a cierta comprensión, a cierto grado de éxito en la actividad, que refuerzan su estímulo para intentarlo de nuevo". De este modo, *EnRÉDate* también encontraría acomodo en este ámbito concreto de ELE, pues "la enseñanza de español para inmigrantes se puede entender como un área más de la didáctica de lenguas definida por los peculiares procesos de aprendizaje que se dan en situaciones de contacto directo con la comunidad de habla" (Villalba y Hernández, 2005: 180).

3. CONCLUSIONES

Si nos centramos en un usuario concreto, en este caso, el estudiante de lengua española como lengua extranjera, el diccionario puede ser una herramienta muy útil en el proceso de aprendizaje y enseñanza de ELE.

EnRÉDate, herramienta concebida originariamente en el contexto del español como lengua materna, puede ser explotada también en el aula de español lengua extranjera, según hemos constatado.

No en vano, la principal novedad de este diccionario temático se encuentra en su esquema microestructural básico, que gira en torno a la palabra, el sonido y la imagen, elementos clave en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En particular, este recurso sería bastante útil para alumnos o usuarios básicos de nivel A1 (Acceso) o nivel A2 (Plataforma), tanto en el ámbito general como en un contexto de alfabetización y enseñanza de español a personas adultas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. *et al*. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge. Cambridge University Press.

Barrallo Busto, N., Gómez Bedoya, M. 2009. "La explotación de una imagen en la clase de E/LE", *RedELE*, 16. En línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_01Barrallo.pdf?documentId=0901e72b80dd7388

Bartolí Rigol, M. 2005. "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras", *Phonica*, 1: 1-27. En línea: http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf

Castañeda Castro, A. "Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español", *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 14: 7-11. En línea: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action

Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Goldstein, B. 2013. *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Edinumen, Traducción de José María Ruiz Vaca. En línea: https://www.edinumen.es/pdp14/ben_goldstein.pdf

Guerra Magdaleno, L. 2014. "La imagen es la regla: cuestiones visuales en el tratamiento del contraste de las preposiciones *por* y *para*", en Contreras, N. (ed.), *La enseñanza del español cómo LE/L2 en el siglo XXI*: 835-846. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_843.pdf

Hernández, M., Villalba, M. 2003. "Análisis descriptivo de materiales di-

dácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes", *Carabela*, 53. Madrid: SGEL.

Martín Ortega, E. 2008. "Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida", *CEE Participación Educativa*, 9: 72-78. En línea: http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n9-martin-ortega.pdf

Miquel, L. 1995. "Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados", *Didáctica*, 7: 241-254. En línea: http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA9595110241A/20057

Molina Domínguez, M. 2007. "Alfabetización de personas adultas extranjeras", *Lingüística en Red*, monográfico La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En línea: http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo2.pdf

Moreno Moreno, M. Á. 2016. "Espacios para la creatividad. Enrédate. Diccionario temático para niños: proyecto de innovación docente", Études Romanes de Brno, 37: 229-243.

Padilla García, X. A. 2007. "El lugar de la pronunciación en la clase de ELE", en Balmaseda E. (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. La Rioja: Universidad de La Rioja, 2: 871-888. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0871.pdf

Villalba, F., Hernández, M. T. 2005. "Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes", en Miquel L., Sans N. (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos de Tiempo Libre: 163-184. En línea: http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/persperctivasfelixymaite.pdf

Villaescusa Illán, I. 2010. "La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE", *I Congreso de Español como lengua Extranjera Asia-Pacífico*: 127-145. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf