

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

NATÁLLIA MARIA PETRY

**EL LÉXICO EN LAS CLASES DE E/LE: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y
DIDÁCTICOS**

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a CLECI REGINA BEVILACQUA

PORTO ALEGRE

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

NATÁLLIA MARIA PETRY

EL LÉXICO EN LAS CLASES DE E/LE: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y
DIDÁCTICOS

Trabajo de Conclusión de Curso presentado como
requisito parcial para la obtención del grado de
Licenciatura en Letras en la Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a CLECI REGINA BEVILACQUA

PORTO ALEGRE

2014

NATÁLLIA MARIA PETRY

**EL LÉXICO EN LAS CLASES DE E/LE: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y
DIDÁCTICOS**

Trabajo de Conclusión de Curso presentado como
requisito parcial para la obtención del grado de
Licenciatura en Letras en la Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleci Regina Bevilacqua.

Aprobado en 18 de diciembre de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Cleci Regina Bevilacqua

Instituto de Letras – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Daniela Norci Schroeder

Instituto de Letras – UFRGS

Prof^a. M^a. Mônica Nariño Rodriguez

Instituto de Letras – UFRGS

PORTO ALEGRE

2014

AGRADECIMIENTOS

Sin el constante apoyo y amor de diversas personas, este recorrido por la graduación no habría sido posible, o sería infinitamente más complicado. Así que, utilizo este espacio para agradecerles a las personas que estuvieron conmigo, especialmente, en estos cinco años en que estuve en el curso de Letras.

Primeramente, quiero agradecerles de todo corazón a mi familia: mis padres, mis hermanos y mis cuñados. A mi padre Miguel Inácio y mi madre Clélia, por darme la vida y la mejor educación posible desde siempre. Por su apoyo incondicional en todas mis decisiones, y por siempre hacer todo lo que está a su alcance para ayudarme en lo que yo necesite. Ustedes me inspiran para que intente ser un ser humano mejor a cada día. A mi hermano Frederico y mi cuñada Micheli, por todos los momentos de relajación, por hacer que los fines de semana fueran mucho más divertidos. Por su compañerismo y complicidad conmigo, mi hermano desde siempre y Micheli desde que entraste en nuestra familia. A mi hermana Roberta y mi cuñado Marcos, por todos estos años en que han sido parte de mi vida, pero, especialmente, por estos cinco años en que vivimos juntos, apoyándonos y compartiendo todo. A mi hermana, en especial, por haber sido como una segunda madre, apoyándome en todo y siendo mi inspiración desde siempre. Les agradezco inmensamente por todo su amor. Los amo incondicionalmente.

En estos cinco años de graduación muchas personas formaron parte de mi vida diariamente. Muchos por un semestre, otros durante todo el curso, pero todos fueron muy importantes para que sea quien soy hoy. Así que, les agradezco inmensamente a todos los compañeros de curso con que tuve el placer de compartir este recorrido, y que lo hicieron más divertido y completo. En especial, me gustaría agradecer a las compañeras de la beca de PIBID, con las que he construido mi identidad como profesora. Y, de la misma manera, a nuestra coordinadora Prof.^a Monica Nariño, por todas las oportunidades que me ha dado para desarrollarme como profesional, y por todo el apoyo durante el curso. No podría dejar de agradecerle inmensamente a mi directora, Prof.^a Cleci, por la paciencia, el conocimiento compartido y por motivarme constantemente.

Por último, pero de ninguna forma menos importantes, les agradezco a todos mis amigos: los de la escuela que han seguido conmigo hasta hoy, y son algunas de las personas que más me conocen; los que no están cerca, pero que siempre encuentran una manera de

apoyarme y darme su cariño, y son los que me mantienen sana muchas veces; los que he encontrado en la UFRGS o a través de ella, que hicieron este recorrido más provechoso y feliz.

Les agradezco a todos por hacer parte de mi vida y, especialmente, de este capítulo que se está cerrando.

RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis del material didáctico utilizado para la enseñanza del léxico en clases de Español como Lengua Extranjera (E/LE) como textos y ejercicios de libros didácticos o elaborados por el profesor. Además, trae las consideraciones de dos profesoras de la red pública de enseñanza sobre este tema. El material analizado fue recogido durante observaciones para tres diferentes asignaturas del curso de Letras de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, con tres profesoras distintas en dos escuelas públicas de Porto Alegre, en los semestres 2012/2, 2013/1 y 2014/2, y a través de cuestionarios aplicados con dos de las profesoras previamente mencionadas. Nuestro objetivo, a través de ese análisis y de la revisión de la bibliografía sobre enseñanza del léxico en lenguas extranjeras, es contrastar los datos presentados en la teoría con los encontrados en las observaciones. A partir de estos datos, buscaremos entender el lugar que la enseñanza del léxico ocupa en las clases de E/LE y cómo este es trabajado.

Palabras Clave: enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, Español como Lengua Extranjera, léxico, material didáctico

ABSTRACT

This study presents an analysis of the material for teaching lexicon in Spanish as a Foreign Language (E/LE) classes such as texts and exercises from textbooks or elaborated by the teacher. Also, statements from teachers that work on the public educational system about the subject. This material was acquired during observations for three different classes in the Letras Course at Universidade Federal do Rio Grande do Sul, with three different teachers from two public schools in Porto Alegre, in the 2012/2, 2013/1 and 2014/2 semesters; and through questionnaires applied with two of the mentioned teachers. Our objective with this study is, through this analysis and the theoretical background presented, to contrast the data presented in the theory with what was found in the observations. From that data, we intend to understand what place the teaching of lexicon holds in classes of E/LE and how it is developed.

Keywords: teaching and learning Foreign Languages, Spanish as a Foreign Language, lexicon, teaching material

SUMÁRIO

1. INTRODUCCIÓN	9
2. METODOLOGÍAS DE LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO, LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO Y SU DIDÁCTICA	11
2.1. El lugar del léxico en las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras	11
2.2. La adquisición del léxico y la enseñanza enfocada en el léxico.....	14
2.3. Aspectos didácticos de la enseñanza enfocada en el léxico	17
3. UNIDADES LÉXICAS COMO BASE PARA LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO	20
3.1. Combinaciones sintagmáticas	21
3.2. Palabras compuestas	22
3.3. Expresiones idiomáticas.....	23
3.4. Expresiones institucionalizadas	24
4. SISTEMATIZACIÓN DE EJERCICIOS ACERCA DEL LÉXICO	26
5. METODOLOGÍA	30
5.1. Observaciones.....	30
5.1.1. Observaciones en la escuela X con la profesora 1	30
5.1.2. Observaciones en la escuela X con la profesora 2	31
5.1.3. Observaciones en la escuela Y con la profesora 3	33
5.2. Cuestionario	34
6. ANÁLISIS DEL MATERIAL OBTENIDO	35
6.1. Observaciones.....	35
6.1.1. Observación en la escuela X con la profesora 1	35
6.1.2. Observación en la escuela X con la profesora 2	37
6.1.3. Observación en la escuela Y con la profesora 3	38
6.2. Panorama de los cuestionarios	40
6.2.1. Cuestionario de la profesora 2	40
6.2.2. Cuestionario de la profesora 3	41
7. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	43
8. REFERENCIAS	46
9. ADJUNTOS	47
9.1. ADJUNTO 1	47
9.2. ADJUNTO 2	48
9.3. ADJUNTO 3	50
9.4. ADJUNTO 4.....	51
9.5. ADJUNTO 5	53
9.6. ADJUNTO 6.....	54

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de Lenguas Extranjeras (LEs) ha sido trabajada a través de diversas metodologías durante los siglos, con diversos enfoques y objetivos distintos, por ejemplo: Gramática-Traducción, Método Directo, Método Audiolingual y Audiovisual. Sin embargo, la enseñanza del léxico no ha tenido destaque en la mayoría de ellas, que solían priorizar la gramática. Fue solamente con el surgimiento del Abordaje Comunicativo – en que el enfoque es la competencia comunicativa real - que se empezó a considerar el aprendizaje del léxico, por sí mismo, como parte esencial de la enseñanza.

A partir del enfoque de ese abordaje, surge la preocupación por sistematizar la enseñanza del léxico. Surgieron preguntas como ¿qué unidades forman parte del léxico? ¿Qué léxico se debe enseñar? ¿Cómo se debe presentar ese léxico? Partiendo de estas preguntas se desarrollaron teorías sobre los aspectos didácticos básicos para la enseñanza del léxico y sobre las habilidades que deben ser trabajadas; se crearon ejercicios específicos para trabajar el léxico; y se establecieron definiciones de unidades léxicas. Todo debido a que la adquisición de una unidad léxica pasó a ser entendida como un proceso gradual y progresivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

A pesar de todo el desarrollo de las teorías para la enseñanza del léxico, que exponen la importancia de su adquisición real para lograr la competencia comunicativa – lo que se considera el objetivo en la enseñanza de una lengua extranjera -, aún lo vemos trabajado sin una sistematización específica, de forma superficial, o siendo dejado de lado en favor de la enseñanza con base en la gramática. Es por esas constataciones que nos proponemos a realizar el presente trabajo.

Así, nuestro objetivo es presentar el lugar que el léxico ocupa en las clases de E/LE y cómo es trabajado en estas clases, a partir de observaciones de algunas clases de español en escuelas públicas y de las respuestas de dos profesoras a un cuestionario sobre el tema de la enseñanza del léxico.

Primeramente, presentamos las distintas metodologías de enseñanza de lengua, para conocer el lugar del léxico en cada una de ellas y los aspectos didácticos de su enseñanza (capítulo dos). En seguida, traemos algunas nociones de unidades léxicas (capítulo tres) y sistematizamos las propuestas de ejercicios, a fin de identificar cómo este es trabajado en las

clases de E/LE (capítulo cuatro). En el capítulo cinco, explicamos la metodología seguida en las observaciones y la aplicación de los cuestionarios para las profesoras de las escuelas en que se hicieron las observaciones. En el capítulo seis, presentamos el análisis de los datos obtenidos – observaciones y cuestionarios. Finalmente, presentamos las conclusiones a que llegamos a partir del análisis hecho.

2. METODOLOGÍAS DE LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO, LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO Y SU DIDÁCTICA

En este capítulo pretendemos, primeramente, exponer las principales metodologías de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE) existentes, y, más específicamente, el lugar que el léxico ocupa en cada una de ellas. Nuestro objetivo con ello es apuntar las diferentes concepciones de uso del léxico y el valor dado a él en cada una de esas metodologías. Citaremos el método Gramática-Traducción, el Método Directo, el Método Audiolingual, el Método Audiovisual y el Abordaje Comunicativo, según lo explicitado en Ugarte (2010) y Machado (2012).

En un segundo momento, presentamos algunas perspectivas sobre la adquisición del léxico y el proceso de enseñanza de E/LE enfocada en el léxico. Apuntaremos una lista de habilidades necesarias para esa adquisición, así como una lista de habilidades y competencias que son desarrolladas a partir de esa enseñanza enfocada en el léxico.

Por fin, hablaremos sobre los aspectos didácticos necesarios para la adquisición del léxico: el alumno autónomo, el rol del profesor frente a ese alumno, la presentación y organización de los contenidos, y los materiales que deben ser utilizados para una enseñanza completa y diversificada.

2.1. El lugar del léxico en las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras

Empezaremos con el método Gramática-Traducción, bastante utilizado en el siglo XIX y principios del siglo XX, que tenía el objetivo de enseñar gramática a partir de textos literarios. Para ello el alumno aprendía listas bilingües de palabras relacionadas a un texto o a lecciones para el desarrollo de las reglas gramaticales, y ejercitaba el léxico únicamente en la traducción dirigida a la memorización de los vocablos. Esta limitación del léxico a la traducción, y su uso descontextualizado, eran las principales críticas a ese método, así como el enfoque aislado en la competencia lectora, dejando de lado otras competencias y el uso comunicativo de la lengua.

A fines del siglo XIX, las metodologías empiezan a enfocarse en la lengua oral y, consecuentemente, a rechazar los métodos que utilizaban la traducción. Basado en esa

perspectiva se crea el Método Directo, que priorizaba la enseñanza del vocabulario diario. Leffa (1988, p. 215 *apud* Machado, 2012, p. 24), dice que el principio fundamental del Método Directo era que la Lengua 2 (L2) se aprende a través de la L2, o sea, que la enseñanza se daba directamente entre el significado y la LE, sin la utilización de traducciones, y el alumno debería “pensar en la lengua”. Fue el primer método en que la enseñanza del léxico es contextualizada y tenía primacía, pero perdió su prestigio cuando se constató que, por enfocarse en la lengua oral diaria y no tomar en cuenta las competencias lectoras y escritas, el léxico adquirido por los alumnos era demasiado superficial y los limitaba a interacciones muy sencillas.

Los métodos Audiolingual y Audiovisual surgen con el advenimiento de la teoría estructuralista y son fuertemente influenciados por la psicología behaviorista, o sea, tenían un enfoque gramatical y se basaban en la idea de que el aprendizaje es un proceso de creación de hábitos.

El método Audiolingual surge de la dificultad que el ejército americano tuvo en encontrar personas que supieran hablar lenguas extranjeras y, para suplir esa necesidad, dice Leffa:

La solución fue producir hablantes de la manera más rápida posible. Para ello, no se ahorró esfuerzos: contrataron lingüistas e informantes nativos, redujeron los grupos a un tamaño ideal, y a pesar de la urgencia, dieron libertad con relación al tiempo: nueve horas por día en un período de seis a nueve meses. (LEFFA, 1988, p. 219 *apud* Machado, 2012, p. 26 – nuestra traducción.)¹

Por la creencia de que el aprendizaje era una creación de hábitos, los alumnos deberían aprender a utilizar la L2 automáticamente, sin la necesidad de conocer las reglas, así que se enseñaba la gramática a través de frases simples, que deberían ser memorizadas con ejercicios de repetición. En ese método el léxico se encontraba completamente en segundo plano, pues el aprender una lengua consistía en el dominio de estructuras sintácticas, -y su selección se daba por la simplicidad del vocabulario, que debería ser simplemente lo necesario para la ejecución de los ejercicios de repetición. Las principales críticas a ese método, que llevaron a

¹ En el original: “A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberdade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses.”

su declive, eran en cuanto a la visión behaviorista del lenguaje, y la pérdida del propósito comunicativo al priorizar el dominio de las estructuras.

El Método Audiovisual surgió en Europa, en la década de 1960, y se distinguió de los métodos antes presentados por considerar como estructuras del lenguaje las estructuras no verbales: gestos, entonación, contexto social, etc. En ese método la competencia oral era priorizada, y la escrita estaba en segundo plano. Según Machado:

En el Método Audiovisual los diálogos, que no eran auténticos, se basaban en índices de frecuencia y los ejercicios estructurales permitían el reemplazo y fijación de las estructuras del diálogo en distintas situaciones, lo que evidenciaba un enfoque situacional. (*Ibidem*, p. 27 – nuestra traducción.)²

En estos diálogos el léxico era tratado como accesorio y, así como en el Método Audiolingual, los vocablos empleados eran limitados a los que fueran necesarios para el uso de las estructuras sintácticas. Como consecuencia de esa limitación, los alumnos tenían un vocabulario insuficiente al depararse con situaciones auténticas de comunicación. Ese fracaso en la comunicación real, así como las estructuras rigurosas y los diálogos pobres, fueron las principales críticas a ese método, que a pesar de enfocarse en situaciones de empleo real de la lengua no logró alcanzar la comunicación en su totalidad. Sin embargo, según Machado (*Ibidem*, p. 28), las discusiones creadas por las fallas en ese método contribuyeron para la creación de las bases del último método que apuntaremos: el Abordaje Comunicativo.

Machado (*Ibidem*, p.29) dice que es común, entre los teóricos, la idea de que existen diversas concepciones e interpretaciones de lo que sea el Abordaje Comunicativo, lo que dificulta su definición, pero todos están de acuerdo acerca de su objetivo: priorizar la competencia comunicativa de los alumnos en la lengua extranjera. Así, le cabe al profesor crear situaciones reales y auténticas de comunicación lingüística, tal y como existen en el mundo real, fuera de la escuela. Ese método está directamente conectado a la teoría de los actos de habla, en la que el lenguaje es considerado como una herramienta de acción, no solamente de representación. O sea, una de las ideas centrales de ese método es que los alumnos sepan escoger qué enunciados deben ser usados, considerando sus objetivos y el contexto en que se encuentran.

² En el original: “Na MAV os diálogos, que não eram autênticos, baseavam-se em índices de frequência, e os exercícios estruturais, permitiam o reemprego e a fixação das estruturas do diálogo em diferentes situações, o que evidenciava um enfoque situacional.”

Sobre el lugar del léxico en ese método Machado destaca:

En el abordaje comunicativo a pesar de tener un lugar importante, por ser el soporte para la comunicación, la enseñanza del vocabulario no era sistematizada, pues se entendía que bastaba al alumno estar expuesto al nuevo vocablo para inferir su significado a partir del contexto. (*Ibidem*, p. 30 – nuestra traducción.)³

Así, con relación al vocabulario, el Abordaje Comunicativo postula lo mismo que se creía en el Método Directo: que la adquisición del léxico en una lengua extranjera ocurre de la misma manera que en la lengua materna. Machado reafirma que, aunque ese abordaje sea eficaz para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, en general, para que los aprendices adquieran y retengan el vocabulario es necesario que lo encuentren en diversas ocasiones y en sus diferentes contextos; es necesaria, por lo tanto, la sistematización de su enseñanza.

Con esa breve revisión de las metodologías para la enseñanza de LE, pudimos percibir que, a pesar de muchas veces tener un lugar de destaque, el léxico siempre ha sido simplemente un medio que llevaba al aprendizaje de algo considerado más importante, sea la competencia lectora, sea la gramática o aún la competencia comunicativa. Sobre la importancia del léxico para la comunicación, Widdowson (1978 *apud* Machado, 2012, p. 30) dice que “hablantes nativos logran entender mejor un enunciado agramatical, que utilice el vocabulario correcto, que un enunciado gramaticalmente correcto, pero con vocabulario inadecuado”. Considerando lo que vimos, la enseñanza sistematizada del léxico por él mismo no fue considerada importante en los distintos métodos expuestos, aunque se considere esencial para lograr la comunicación plena.

2.2. La adquisición del léxico y la enseñanza enfocada en el léxico

En este punto ratificaremos la importancia de una enseñanza sistematizada del léxico. Según lo expuesto en Ugarte (2010), destacamos las habilidades que deben ser trabajadas para su real y plena adquisición, así como las habilidades que los alumnos desarrollan cuando expuestos a ese proceso.

³ Traducción nuestra: “[...] na abordagem comunicativa, apesar de o vocabulário ter um lugar importante por ser o suporte para a comunicação, seu ensino não era sistematizado, pois havia o entendimento de que bastava estar exposto ao novo vocábulo para inferir seu significado a partir do contexto.”

La real adquisición de un ítem léxico se da al conocerlo, y al desarrollar una lista de habilidades que posibilitan la plena utilización de esa unidad léxica para la comunicación. Al respecto dice M. Baraló:

El conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no sólo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles. El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales. (BARALÓ, 2005, p. 1 *apud* Ugarte, 2010, p.2)⁴

Así que la adquisición de una unidad léxica no es simplemente saber su significado o su grafía, sino comprender los diversos aspectos que son inherentes a ella. Ugarte expone sumariamente los seis aspectos listados por D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994 *apud* Ugarte, 2010, p. 2):

- 1) Pronunciación y ortografía: conocer los sonidos y fonemas que la forman; saber reconocerla oralmente y pronunciarla; conocer sus letras, saber descifrarla y escribirla.
- 2) Morfología: conocer y usar correctamente sus formas y composición (sufijos, prefijos, palabras compuestas y derivadas.)
- 3) Sintaxis: saber emplearla en su contexto.
- 4) Semántica: conocer su valor semántico: acepciones diversas, usos figurados, significados denotativos y connotativos, relación con otras unidades léxicas.
- 5) Pragmática: usarla apropiadamente de acuerdo a diferentes propósitos.
- 6) Sociolingüística: conocer sus diferentes acepciones dialectales.

A esas competencias lingüísticas, Baraló añade la importancia de competencias no lingüísticas para la adquisición del léxico:

⁴ Traducción nuestra: “O conhecimento de um item léxico é um processo complexo e gradual, no qual não somente se aprende a forma e o significado, mas também uma intrincada rede de relações formais e semânticas entre esse item e outras palavras e morfemas, que constituem subsistemas de diferentes níveis. O conhecimento de uma palavra é uma representação mental de grande complexidade, que integra diferentes aspectos e componentes cognitivos, alguns mais automáticos e inconscientes e outros mais conscientes, reflexivos e experienciais.”

[...] todo lo atinente a la cultura y organización política y geográfica del país o países donde se hable la lengua de estudio, así como características socioculturales de las comunidades de habla nativa en las que deberá interactuar. (2005 apud Ugarte, 2010, p. 3)⁵

Vemos a través de esos aspectos que la adquisición del léxico exige el dominio de diversas habilidades relacionadas a las diversas formas que la unidad léxica puede tener, sus diversos significados, los diferentes usos posibles, tanto en la oralidad como en la escrita, y habilidades no lingüísticas relacionadas a la(s) cultura(s) en que la lengua se inserta. Para que sea posible trabajar todas esas habilidades es necesario que la enseñanza tenga un enfoque centrado en el léxico, no solamente en la gramática.

Un par de siglos tardó hasta que se diera importancia al léxico en el proceso de adquisición de una L2, y se entendiera que sería a través del léxico que ayudaríamos a los alumnos a desarrollar la competencia comunicativa efectiva, pues, como dice Ugarte (*Ibidem*, p.3): “un hablante de L2 que utiliza correctamente un ítem léxico está llevando a cabo una serie de destrezas que dicha comunicación compromete”.

Con relación a esas destrezas Baraló (2005 apud Ugarte, 2010, p. 3) enumera las siguientes capacidades:

- organizar un mensaje (destrezas cognitivas);
- formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas);
- articular o escribir el enunciado (destrezas fonéticas, auditivas o visuales);
- identificar el mensaje lingüístico (destrezas lingüísticas);
- comprender el mensaje (destrezas semánticas);
- interpretar el mensaje (destrezas cognitivas);

A partir de lo dicho anteriormente, podemos ratificar que la enseñanza enfocada en el léxico se muestra más eficaz para la adquisición de una L2 dirigida a la competencia comunicativa, pues, como se afirmó, desarrolla diversas habilidades de los alumnos, y abarca las más diversas destrezas necesarias para lograr la comunicación efectiva.

⁵ Traducción nuestra: “[...] tudo o que é referente à cultura e à organização política ou geográfica do país ou países onde se fala a língua de estudo, assim como características socioculturais das comunidades de fala nativas nas quais se deverá atuar.”

2.3. Aspectos didácticos de la enseñanza enfocada en el léxico

Después de haber presentado los aspectos y las habilidades y destrezas intrínsecas a la adquisición y al uso del léxico, en este apartado buscamos discutir los aspectos didácticos necesarios para su aprendizaje, según lo expuesto en Ugarte (2010).

El primer punto a ser discutido es qué léxico se debe enseñar. ¿Existe un léxico fundamental y otro no esencial? ¿Qué palabras enseñar? Lo que expone Ugarte (*Ibidem*, p. 5) acerca de eso es que la elección entre un léxico u otro debe ocurrir teniendo en cuenta algunos criterios como los objetivos del grupo de alumnos y el tipo de curso y sus necesidades específicas.

Esa idea de la enseñanza conectada directamente a los objetivos de los alumnos, implica la existencia de un alumno de perfil autónomo y que sepa utilizarse de estrategias de aprendizaje para asimilar ese nuevo léxico a sus objetivos. Ello, consecuentemente, incita a que el profesor desempeñe un rol distinto, es decir, que debe actuar como un guía, facilitando el proceso de adquisición de la lengua extranjera por parte de ese alumno autónomo.

La segunda cuestión didáctica a ser discutida es cómo organizar y presentar ese vocabulario de forma provechosa a los alumnos. Ugarte (*Ibidem*) dice que la forma más provechosa de acceso al léxico es por una organización semántica con actividades hechas en base al enfoque por tareas, de forma que el alumno pueda realizar procesos cognitivos que lo lleven a la apropiación del mismo. Baraló (1995 y 2005 *apud* Ugarte, 2010, p. 5) presenta una serie de actividades de enfoque por tareas que llevan a esos procesos cognitivos:

- a) identificación de la forma léxica en lo fónico o gráfico.
- b) comprensión del significado.
- c) utilización de la palabra resolviendo alguna necesidad comunicativa y no como ejercicio memorístico.
- d) retención (memoria a corto plazo)
- e) fijación (memoria a largo plazo)
- f) reutilización mediante actividades que le exijan al alumno un esfuerzo creativo y comunicativo.

En la propuesta didáctica presentada por Ugarte (*Ibidem*, p. 6), ella destaca la importancia de actividades en que el léxico no aparezca fragmentado. Agrega que el material deba ser especialmente seleccionado para el aprendizaje activo de las siguientes competencias, por parte del alumno, tanto de forma oral como escrita:

- a) Comprender: acceder al significado global de un mensaje, trabajar los significados de un texto a partir de palabras clave, (destacadas o indicadas por el profesor);
- b) Interpretar: deducir significados por el contexto, operar asociaciones, realizar lluvia de ideas;
- c) Relacionar y asociar: imágenes y unidades léxicas; unidades léxicas y definiciones; unidades léxicas entre sí; hipónimos e hiperónimos; unidades léxicas y sus sinónimos y antónimos; colocaciones (vocablos que suelen aparecer juntos); derivación (reconocer partes de las palabras y ejercitar con ellas - prefijos y sufijos);
- d) Clasificar: vocablos por campos semánticos o asociativos, vocabulario culto, vocabulario con dificultades ortográficas, etc;
- e) Usar las unidades léxicas: usar y combinar los vocablos, entre sí y en diferentes contextos, realizando actividades que impliquen ejercicios de creación personal o resolución de problemas;
- f) Expresarse: haciendo uso del nuevo vocabulario, experimentando su pronunciación y ortografía, arriesgando su empleo, sin miedo al error;
- g) Indagar-investigar: las diferentes acepciones de un vocablo y cómo funcionan en los diferentes contextos.

Ugarte (*Ibidem*) también apunta la importancia de actividades lúdicas y de material didáctico diverso para la realización de ese aprendizaje activo, y cita diversos ejemplos:

- a) Actividades lúdicas: crucigramas, sopas de letras, *Pictionary*, *Scrabble*, palabras encadenadas, juegos con adivinanzas y canciones, teatralizaciones, juegos en pizarra, juegos en equipos, etc.
- b) Materiales didácticos: tarjetas con vocabulario, fichas con imágenes y vocabulario, fotos e imágenes, videos, grabaciones y canciones.

La autora habla aún del tratamiento de las *expresiones idiomáticas* que, como unidades léxicas, enriquecen el vocabulario del alumno, además de incorporar contenidos

socioculturales de las comunidades de origen de la lengua meta. Ugarte tomó como guía el planteo didáctico de Baptista (*apud* Ugarte, 2010, p. 7), con los siguientes pasos:

- a) presentación: trabajar la expresión idiomática en relación con una expresión equivalente en la L1.
- b) comprensión: relacionarla con otras expresiones idiomáticas similares.
- c) utilización: darle al alumno ejercicios para el uso concreto de la expresión.
- d) memorización: fijar el significado a través de tareas de asociación y producción.

Concluimos que para abordar de forma completa las habilidades necesarias para la adquisición del léxico y motivar la autonomía de los alumnos en su aprendizaje, el método didáctico más provechoso es el enfocado en las actividades por tareas, que permite un uso diverso de materiales didácticos y actividades lúdicas.

3. UNIDADES LÉXICAS COMO BASE PARA LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre, y delimitar las unidades de análisis en que se debe basar la enseñanza del léxico, utilizándonos de las acepciones de García (1997), quien define esas unidades como *unidad léxica*. Así que, primeramente, presentamos la definición de unidad léxica para después desarrollar una reflexión sobre los tipos de unidades léxicas que se deben considerar desde la perspectiva didáctica: las combinaciones sintagmáticas, las palabras compuestas, las expresiones idiomáticas y las expresiones institucionalizadas.

García (*Ibidem*, p. 35-36) resalta que la enseñanza del léxico a extranjeros no debe quedarse solo en lo que se conoce por palabras, sino que es necesario un término más amplio que englobe también las combinaciones – más o menos fijas – de la lengua, que necesitan cierta atención por presentar una mayor dificultad a los alumnos aprendices de una LE. Por eso utiliza el término unidad léxica, que engloba lo que se consideran palabras y, lo que la autora nombra, *unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas*. Esas últimas García las define como:

La incorporación del término *unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas* nos parece acertada para dar cuenta de las unidades léxicas que constan de más de una palabra (pluriverbales), que se diferencian de las combinaciones de palabras precisamente en que hay cierta cohesión interna entre ellas (lexicalizadas), y en que son la combinación más usual empleada por un nativo en un contexto determinado (habitualizadas). (*Ibidem*, p. 36)⁶

En este grupo se encuentran las combinaciones que citamos arriba, las combinaciones sintagmáticas, las expresiones idiomáticas y las expresiones institucionalizadas, sobre las que hablaremos en seguida. Las palabras compuestas no se encuentran en ese grupo, pero creemos ser importante definir las para establecer la distinción entre ellas y las combinaciones sintagmáticas.

⁶ Traducción nuestra: “Incorporar o termo *unidades pluriverbais lexicalizadas e habitualizadas* nos parece adequado para dar conta das unidades lexicais que constam de mais de uma palavra (pluriverbais), que se diferenciam das combinações de palavras precisamente porque há certa coesão interna entre elas (lexicalizadas), e que são a combinação mais usual empregada por um nativo em um contexto determinado (habitualizadas).”

3.1. Combinaciones sintagmáticas

Según García, se entiende, formalmente, por combinación sintagmática:

una unidad léxica formada por dos lexemas, que tiene un sentido unitario, semánticamente transparente, con cierta estabilidad y cohesión interna, que no equivale a un elemento oracional desde el punto de vista sintáctico ni morfológico, y que sirve para dar cuenta de las restricciones combinatorias de las palabras desde el punto de vista semántico. (*Ibidem*, p. 36)

Analizando cada una de esas características separadamente tenemos:

- a) estar formada por dos lexemas: utilizando el ejemplo que vemos abajo *tender una trampa*. Dónde se cuentan solamente los lexemas plenos: *tender* y *trampa*.
- b) tener sentido unitario: semánticamente puede ser considerada una unidad. Por ejemplo en la frase: *El cazador le tendió una trampa*, no tendría sentido poner atención en los significados aislados de cada palabra como *tender*, sino que se debe enfocar en la unidad léxica entera: *tender una trampa* (colocar una armadilha), puesto que explicar aquella palabra sería difícil sin recurrir al significado que adquiere al combinarse con sus complementos.
- c) ser semánticamente transparentes: su significado es la suma de los significados de las palabras que la integran, lo que la distingue de las expresiones idiomáticas, cuyo significado debe ser entendido por el conjunto de las palabras que las forman.
- d) tener estabilidad y cohesión interna: un ejemplo de eso es que haya concordancia en género y número con los sustantivos y adjetivos, diferenciándolas de las combinaciones libres y de las expresiones idiomáticas, que admiten muy pocas variaciones. Las combinaciones sintagmáticas permiten modificadores (*situación delicada/situación muy delicada*), transformación a pasiva (*Cogió el avión/el avión fue cogido*) y cambios de gradación de adjetivos (*situación delicada/ situación delicadísima*). Sin embargo, jamás admiten la alteración de orden (**el avión coger*) -excepto en el adjetivo (*situación delicada/delicada situación*), ni la sustitución por sinónimos (*problema gordísimo/*problema grueso*).
- e) No equivaler a un elemento oracional desde el punto de vista sintáctico o morfológico: es decir, que no desempeña la función de un nombre o un adjetivo, puesto que es un tipo de

relación creada desde el punto de vista semántico y no sintáctico, lo que la diferencia de las palabras compuestas.

3.2. Palabras compuestas

Como mencionado anteriormente, las palabras compuestas no forman parte del grupo de las unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas, pero creemos que es importante definir las para fines de distinción entre estas y las combinaciones sintagmáticas, definidas en 3.1.

Así como las combinaciones sintagmáticas, las palabras compuestas son combinaciones estables de lexemas y que forman una unidad con un significado unitario nuevo. Según el *Diccionario de Lingüística*:

Se llama palabra compuesta a una palabra que contiene dos, o más de dos, morfemas léxicos y que corresponde a una unidad significativa: *coliflor*, *portafolios*, son palabras compuestas. (DUBOIS, 1979 *apud* GARCÍA, 1997, p. 39-40)⁷

Veamos las distinciones que García (*Ibidem*) apunta en relación con las combinaciones sintagmáticas:

a. Las palabras compuestas pertenecen a una categoría gramatical y la combinación sintagmática no, puesto que es una unidad semántica formada por la suma de dos categorías.

Ej:

N + ADJ → compuestos: *aguardiente* (sust.)

→ combinaciones sintagmáticas: *fruta madura*

b. Para formar el plural de una combinación sintagmática es necesario que vayan al plural las dos palabras que la forman, ya las palabras compuestas varían conforme algunas características de sus lexemas. Ej:

→ compuestos: *padrenuestros*

→ combinaciones sintagmáticas: *frutas maduras*

⁷ Traducción nuestra: “Se chama palavra composta uma palavra que contém dois, ou mais de dois, morfemas léxicos e que corresponde a uma unidade significativa: *couve-flor*, *portfolios*, são palavras compostas.”

c. En las combinaciones sintagmáticas en las que aparecen nombres y adjetivos todos tienen que concordar en género, mientras que en los compuestos es posible que uno sea masculino y otro femenino, pues lo que importa es el género del compuesto resultante. Ej:

→ compuestos: coche (m.) + cama (f.) = *el coche cama*

→ combinaciones sintagmáticas: *la fruta madura* / **la fruta maduro*

d. Las palabras compuestas sufren un proceso de lexicalización en un grado mayor que las combinaciones sintagmáticas, lo que se refleja en varios aspectos:

- la mayoría de los compuestos se escriben gráficamente en una sola palabra y las combinaciones sintagmáticas no.

- algunas palabras se modifican al formar parte de un compuesto (*agridulce, ojinegro...*)

- los verbos no se pueden conjugar en palabras compuestas, pero sí en combinaciones sintagmáticas.

Ej: Convoqué una reunión/Convocaré una reunión; sacacorchos/*saquécorchos.

3.3. Expresiones idiomáticas

Son las expresiones fijas de dos o más palabras que comparten las características de estabilidad e idiomática (de la lengua) y que deben ser completadas por otras palabras para poder formar una oración.

Zuluaga define la idiomática como:

El rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación.” (1980 *apud* García, 1997, p. 41)⁸

Ya la estabilidad es la característica que imposibilita en la mayoría de los casos variaciones como:

a) cambio de orden: *común y corriente* (comum e corrente)/**corriente y común*

b) alteración en el número de elementos: *con mil amores haré lo que me pides*/**con amores haré lo que me pides*.

c) conversión a pasivas: *donde Cristo dio las tres voces* (lugar muito longe)/**donde fueron dadas las tres voces por Cristo*.

⁸ Traducción nuestra: “O traço semântico próprio de certas construções fixas, cujo sentido não se pode estabelecer a partir dos significados de seus elementos nem de sua combinação.”

- d) derivaciones u otros procesos de formación de palabras: *llueve sobre mojado*/**lluvia sobre mojado*)
- e) sustitución por sinónimos: *¡Se acabó lo que se daba!* (Acabou o assunto, ponto final)/**¡Se terminó lo que se daba!*)
- f) cambios en la gradación del adjetivo: *ser una buena alhaja* (para falar de uma pessoa desonesta, pícara)/**ser una buenísima alhaja*).

Dentro de las expresiones idiomáticas se consideran los siguientes tipos:

- a) locuciones – nominales (ej: *mercado negro*), conjuntivas (ej: *con tal de que* [contanto/desde que]), prepositivas (ej: *a través de* [através de]), adverbiales (ej: *por supuesto* [certamente/com certeza]), adjetivales (ej: *de rompe y rasga* [ser firme, determinado]), predicativas (ej: *pasárselo bomba* [se divertir muito]) y atributivas (ej: *estar verde* [não ter experiêcia]));
- b) clichés (ej: *las perlas de su boca* [referente aos dentes]);
- c) comparaciones fijadas (ej: *ser blanco como la nieve* [branco como a neve]);
- d) timos o muletillas (ej: *estás listo Calixto*);
- e) frases hechas (ej: *el día que las ranas críen pelo* [incredulidade como: quando as vacas voarem]);
- f) complejos fraseológicos con casillas vacías (ej: *a [tiro/golpe/puñetazo] limpio*) [como: um tiro/golpe às cegas]).

3.4. Expresiones institucionalizadas

García (*Ibidem*) apunta que, en líneas generales, su concepto coincide con el de *expresiones* de Varela y Kubarth:

Se trata de secuencias que, en muchos casos, constituyen residuos de oraciones gramaticales completas y que aquí se encuentran reducidas a muy pocos elementos [...] y que contribuyen al buen funcionamiento de la comunicación o que facilitan la interacción social y sólo dentro de éstas se comprende su estabilidad e idiomática. Ej: dicho sea de paso, lo que oyes, yo que tú, que en paz descansa. (Varela y Kubarth, 1994 *apud* García, 1997, p. 46)⁹

⁹ Traducción nuestra: “Trata-se de sequências que, em muitos casos, constituem resíduos de orações gramaticais completas e que aqui se encontram reduzidas a muitos poucos elementos [...] e que contribuem para o bom funcionamento da comunicação ou que facilitam a interação social, e somente dentro destas se compreende sua estabilidade e idiomática. Ex: *eu se fosse você, que descansa em paz.*”

Teniendo en cuenta las características de los tipos de unidades léxicas, encontramos inúmeras ventajas al utilizar el término “unidad léxica” en lugar de solamente palabra, al hablar de las unidades de análisis para la enseñanza del léxico. Además de la clara importancia que esas combinaciones tienen para el desarrollo de la comunicación del alumno que está adquiriendo la LE, Lewis (1993 *apud* García, 1997, p. 46) defiende la importancia en enseñar combinaciones sintagmáticas, pues, de esta manera, ayudamos al alumno a formar redes de significados entre las palabras, lo que favorece el aprendizaje y la retención de las unidades léxicas, ya que en la memoria no se almacenan palabras aisladas, sino unidades de significado más amplias.

Concluimos este capítulo destacando la importancia que todas las combinaciones citadas, consideradas como unidad léxica, tienen en la didáctica de la enseñanza del léxico, y en ese caso especialmente las expresiones idiomáticas, por ser combinaciones cuyo significado no se puede entender a partir del significado de cada una de las palabras que las integran, sino del conjunto. Este aspecto supone una gran dificultad para el extranjero tanto para la comprensión cuanto para la producción en LE. Una dificultad adicional está en el hecho de que muchas veces no encontramos expresiones equivalentes en la Lengua 1 (L1), por representar expresiones resultantes de la cultura de los países que hablan la LE que se está aprendiendo, por ejemplo “*dormir a pierna suelta*”, que significa dormir de un tirón por la noche, obteniendo un descanso reparador. Esta expresión es específica de la lengua española, para la cual no encontramos un equivalente en la lengua portuguesa. Encontramos el origen de la expresión en la época en la que a los presos se les colocaba unos grilletes en los tobillos para que no pudieran escaparse, habiendo algunos casos excepcionales en los que, por la buena conducta de un reo, éste recibía como premio el poder pasar la noche sin estar sujeto a ninguna cadena u otro preso, por lo que ‘dormía a pierna suelta’.

4. SISTEMATIZACIÓN DE EJERCICIOS ACERCA DEL LÉXICO

En este capítulo, considerando la importancia y la necesidad de que el aprendiz se encuentre varias veces con una unidad léxica antes de que sea posible su asimilación, y que, como afirma Machado (2012, p.98), para eso se utilizan dos aspectos metodológicos del aprendizaje lexical - el del primer encuentro del aprendiz con la palabra nueva y el momento de revisión de esa palabra - nos proponemos a repasar la sistematización de ejercicios propuesta por Bogaards (1994 *apud* Machado, 2012). Hemos escogido esa sistematización, dentre las cuatro que explora Machado, porque Bogaards divide los ejercicios según lo que hemos visto en 2.2, es decir, que la adquisición del léxico es un proceso cualitativo y progresivo, en el que son creadas redes de relaciones fonéticas, gráficas, semánticas, morfológicas, sintáticas, textuales y culturales entre las unidades léxicas. Estas relaciones necesitan ser retomadas diversas veces para que puedan ser efectivamente aprendidas. Para eso, es necesario que esté previsto un lugar en las clases para ejercicios lexicales, una vez que sin vocabulario es imposible el aprendizaje de una LE.

Como dijimos anteriormente, Bogaards (*apud* Machado, 2012, p. 101-109) propone ejercicios agrupados por el tipo de conocimiento que busca consolidar. El autor propone ejercicios sobre: forma, sentido, colocaciones, aspectos gramaticales, aspectos pragmáticos y estrategias léxicas, según vemos a continuación.

a) Ejercicios sobre la forma: al principio es importante que los alumnos se familiaricen con el sonido y la ortografía de las palabras. Así, se puede utilizar ejercicios de copiar e imitar. Sin embargo, otros también son posibles, como: ejercicios que buscan fijar la correspondencia entre sonido y grafía, actividades de pares fonológicos mínimos, actividades en que se pide que se contruya el mayor número posible de vocablos a partir de un determinado número de letras, textos con lacunas en los que se ofrece algunas letras de las palabras ausentes.

b) Ejercicios sobre el sentido: se dividen entre 1) los que sirven para fijar el sentido para el desarrollo de habilidades receptoras, 2) el sentido para el desarrollo de habilidades productivas y 3) los que buscan reforzar las relaciones entre unidades léxicas del mismo campo lexical y/o semántico.

En el primero tipo suelen ser ejercicios de elección múltiple, con la forma escrita de las palabras e imágenes, definiciones, descripciones, etc.

Para el segundo caso, se busca motivar los propios alumnos para que se acuerden del vocablo. Una actividad posible es presentarles a los alumnos definiciones de diccionarios y ellos tienen que adivinar a qué vocablo pertenece la definición. Otra posibilidad es darles diversos contextos en los que una palabra aparece y pedirles que expliquen su significado en cada contexto.

Para reforzar las relaciones entre unidades léxicas, se sugiere actividades de combinación, en las que en el medio de varios ítems lexicales pertenecientes a un mismo dominio está un intruso que no pertenece al grupo que debe ser identificado. Se puede proponer aún actividades en las que se da un tema a los alumnos, por ejemplo una estación del año, y ellos deben decir que tipo de ropas se debe vestir durante aquella estación. Lluvias de palabras que tengan relación con un tema, o que se relacionen con una palabra clave, también son actividades indicadas.

Otra opción para ese tipo de ejercicios es presentar frases contextualizadas, y no simplemente palabras sueltas. Como vemos en las siguientes propuestas:

- solicitar que un enunciado sea reescrito utilizando un hiperónimo, generalizándolo;
- presentar al alumno tres frases que traen informaciones sobre una palabra, y el alumno debe escoger una cuarta frase, en una lista de posibilidades, que traiga informaciones sobre esta misma palabra.

c) Ejercicios sobre colocaciones (que, a partir de los tipos de unidades léxicas que expusimos, serían lo equivalente a las combinaciones sintagmáticas): suelen ser ejercicios que proponen la asociación de ítems de dos listas, y se sugiere que sean elaborados con frases completas o con contextos largos. Por ejemplo asociar un verbo con el complemento que lo completa. Si se desea hacer un ejercicio para que el alumno se de cuenta de la polisemia son interesantes ejercicios en los que se sustituye una palabra del enunciado, por ejemplo: “*tomó [un táxi/el poder/unas copas]*”.

d) Ejercicios sobre aspectos gramaticales: para el autor ejercicios de vocabulario que traten de aspectos gramaticales son raros, principalmente para situaciones de producción. Una posibilidad que nos presenta es la elaboración de frases con una o más palabras previamente informadas.

e) Ejercicios sobre aspectos pragmáticos: Una de las posibles actividades presentadas es hacer con que el alumno interactúe con el interlocutor respetando algunas indicaciones, por ejemplo: *concuerde con un sinónimo, discuerde con un antónimo*, etc. Un ejemplo se puede ver a continuación:

1. Concuerde con un sinónimo:

A: La comida está riquísima.

B: Sí, está exquisita.

Otra posibilidad es crear situaciones de interacción en las que el alumno tendrá que actuar en situaciones comunicativas específicas (disculparse, pedir permiso, etc) eligiendo una de las opciones que les son presentadas.

f) Ejercicios sobre las estrategias lexicales: para la recepción pueden ser utilizados textos cortos en que el alumno conozca la mayoría de las palabras, para que pueda aprender a utilizar las posibilidades de inferencia que el contexto ofrece para encontrar el sentido de las palabras, así como su forma y uso en aquél contexto.

Para la producción es necesario que los profesores enseñen a los alumnos palabras clave que pueden ser usadas en situaciones en las que no se conoce la palabra adecuada a ser utilizada, como: *cosa, cómo se llama eso*. También es válido utilizar expresiones un tanto vacías como: *sabes que quiero decir*.

Otra opción es enseñarles a los alumnos a parafrasear, la actividad presentada podría ser pedir al alumno que describa un objeto cuyo nombre no conoce en la LE. Para ello es necesario que el alumno conozca algunas expresiones clave como: *una especie de, algo como, se utiliza para, se encuentra en, más o menos*, etc. Un momento de aprendizaje extra muy interesante sería comparar la descripción del alumno con la existente en los diccionarios.

g) Ejercicios con juegos de vocabulario y el uso de la computadora: ejercicios lúdicos están asociados directamente al desarrollo de aspectos de la forma y sentido; por lo tanto, es importante desarrollar este tipo de actividad con relación al léxico. Bogaards (1994 *apud* Machado, 2012, p. 108-109) sugiere un gran número de actividades lúdicas, entre ellas: crucigramas, fichas con palabras que deben ser asociadas a un imagen.

Con relación a los juegos en la computadora, el autor sugiere que el profesor debe conocer las posibilidades gratuitas que la internet ofrece, para utilizarlas en clase o para ofrecerlas a los alumnos para que las utilicen en sus casas. Existen, incluso, diversos programas para la elaboración de ejercicios lexicales - como caza palabras, crucigramas, etc – que se pueden descargar de la internet.

Para la adquisición plena de una unidad léxical es necesario, como ya hemos visto, dominar diversos aspectos relacionadas a ella. Los ejercicios presentados por Bogaards son puntuales y abarcan todos esos aspectos, así como todos los puntos marcados por Ugarte, en su propuesta didáctica (2.3), como necesarios para el aprendizaje activo. Además de eso, son ejercicios posibles de realizarse independientemente de la realidad social de los alumnos o estructural de la escuela, lo que posibilita la enseñanza focada en el léxico en cualquier nivel de enseñanza/aprendizaje de E/LE.

5. METODOLOGÍA

En este capítulo presentamos la forma cómo recogimos el material que analizaremos en seguida. Este material está compuesto por lo observado en clases de E/LE con tres profesoras distintas, en dos escuelas de Porto Alegre, y un cuestionario realizado con dos de estas profesoras.

Por cuestiones éticas mantendremos los nombres de las escuelas y de las profesoras anónimos, así que nos referiremos a ellas como:

Escuela X: Profesora 1 y profesora 2.

Escuela Y: Profesora 3.

5.1. Observaciones

Hablaremos, en un primer momento, sobre las escuelas en que se realizaron las observaciones, así como sobre las profesoras y los grupos, con el intento de contextualizar la realidad en que las observaciones ocurrieron. Haremos también un breve resumen de lo que vimos en las observaciones con relación a los contenidos trabajados y los materiales utilizados.

5.1.1. Observaciones en la escuela X con la profesora 1

La primera observación realizada fue en la escuela X, en el segundo semestre de 2012 para un trabajo en la asignatura de “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira II”. X es una escuela estadual de enseñanza básica con alumnos, en su gran mayoría, de clase media baja.

En esta oportunidad observamos la profesora 1, formada en licenciatura español, con cerca de 40 años. Graduada por la PUCRS hace más o menos ocho años, no siguió estudiando la lengua, sino que hizo maestría en Educación Física. Contratada por la escuela la profesora trabajaba ahí solamente por las tardes con los alumnos de enseñanza primaria, en total tenía

seis o siete grupos. Contaba, de quince en quince días, con el trabajo de las becarias del PIBID de UFRGS, quienes impartían clase en su lugar en dos de los grupos.

Observamos seis horas totales de clases en tres grupos distintos, dos horas en cada uno de ellos: dos grupos del séptimo año y uno del sexto. Cada grupo tenía cerca de veinticinco o treinta alumnos; uno de los grupos estaba formado en gran parte por alumnos repetidores. La gran mayoría de ellos tenía entre doce y quince años, aunque algunos eran mayores con dieciocho años.

En cuatro de estas seis horas observadas, vimos exactamente la misma actividad aplicada en los dos grupos del séptimo año, ambos con dos períodos seguidos de clase: la profesora trajo tres canciones de Fito Paez (*El amor después del amor*, *11 y 6* y *Un vestido y un amor*) y, después de hacer una pequeña contextualización del cantante, hizo actividades de comprensión auditiva enfocadas en el vocabulario; los alumnos tenían que escuchar las canciones y rellenar los huecos en las letras.

En las dos horas observadas en el sexto año, que eran separadas en dos días, la profesora trabajó el contenido de las comidas relacionado a recetas. Ella introdujo el vocabulario con pequeñas recetas de comidas típicas de diferentes países hispanos (ADJUNTO 1) y trabajó con actividades del libro didáctico “*Saludos*” que eran de relacionar imágenes con las recetas (ADJUNTO 1), y ejercicios de traducción. Al final de la clase, la profesora empezó a organizar grupos entre los alumnos, para la realización de un libro de recetas, según un modelo de proyecto del libro didáctico (ADJUNTO 2). Cada grupo tendría que elegir una comida típica brasileña y hacer la receta en español.

5.1.2. Observaciones en la escuela X con la profesora 2

La segunda observación que realizamos fue también en la escuela X, pero con la profesora 2, en el primer semestre del 2013 para la asignatura de “Estágio de docência em Língua Espanhola I”. Con cerca de 30 años, formada en licenciatura español por la UFRGS hace más o menos cinco años, la profesora era concursada y fue nombrada por el Estado para el cargo de profesora de español en esta escuela. Asumió todos los grupos de la tarde que eran de la profesora 1, cerca de seis o siete.

Observamos seis horas totales de clases con tres diferentes grupos, dos horas en cada uno de ellos: dos grupos del séptimo año y uno del sexto. Cada grupo tenía cerca de veinticinco o treinta alumnos, los alumnos repetidores estaban distribuidos por las dos turmas, diferentemente de lo que habíamos visto en la observación anterior. La gran mayoría de ellos tenía entre doce y quince años, aunque había algunos mayores.

El primer grupo del séptimo año que observamos tenía dos períodos seguidos de clase. La clase observada era una continuación de la clase anterior, en la que los alumnos escucharon la canción “*Pajaritos en el aire*” de Yander y Yostin, leyeron la letra una vez y después tuvieron que volver a escucharla y transcribir un trecho para entregar a la profesora. En la clase que observamos la profesora les devolvió las transcripciones con comentarios y repasó la canción con un video que tenía la letra. Al hacer esa tarea puso atención a la conjugación de los verbos regulares e irregulares en pretérito indefinido, que era el contenido que estaban trabajando, y les explicó sus significados, pero todo a través de traducciones al portugués. En la segunda parte de la clase, la profesora hizo una pequeña introducción, en portugués, a la temática de las manifestaciones que estaban ocurriendo en Brasil y habló sobre como eso era visto en el exterior. Para finalizar, escribió en la pizarra un ejercicio para que rellenaran huecos, en un trecho de un reportaje sobre las manifestaciones del periódico ‘El País’, con la forma correcta de los verbos.

El segundo grupo del séptimo año tenía los períodos divididos en dos días, y su primera clase fue exactamente la misma que la primera parte de la clase del otro grupo. En la segunda clase, la profesora discutió con los alumnos la realización de una prueba con los verbos irregulares en pretérito indefinido. Para que estudiaran, la profesora les recordó que tenían una lista con los verbos irregulares y sus radicales irregulares, e hizo una explicación, en portugués, de la distinción entre verbos irregulares y regulares. En seguida, puso en la pizarra ejemplos de ejercicios que serían pedidos en la prueba: frases con huecos en que los alumnos deberían escoger entre dos opciones cuál de ellas llenaría el hueco correctamente.. La profesora hizo la actividad con ellos, buscando mostrar que las conjugaciones de los verbos irregulares eran aquellas que tenían un radical distinto.

El grupo del sexto año tenía dos períodos seguidos de clase y la profesora empezó la clase corrigiendo la tarea de casa que deberían de haber hecho, en el libro didáctico “*Saludos*”, sobre los materiales de la escuela. En la tarea, los estudiantes tenían el nombre de varios materiales de sala de clase y tenían que encontrarlos en una imagen de una sala

(ADJUNTO 3). En la segunda parte de la clase, ella pidió que los alumnos se dividieran en dos grupos, y jugó con ellos “el ahorcado” hasta el final de la primera hora de clase. En la hora siguiente, la profesora les llevo a la sala de video para hacer una actividad auditiva evaluativa, que revisaba el vocabulario de la escuela que habían visto. Los alumnos tenían la letra de la canción “*La escuela*”, canción infantil del CD “*Cántame un cuento*”, y tenían que oír la canción y rellenar los huecos que había en la letra.

5.1.3. Observaciones en la escuela Y con la profesora 3

La tercera observación fue en la escuela Y, en el segundo semestre del 2014 para la asignatura de “*Estágio de docência em lingua espanhola II*”. Es una escuela estadual de enseñanza primaria con alumnos, en su mayoría, de clase media/media baja. Ahí observamos la profesora 3, quien ya tiene planes para jubilarse en un par de años. Es licenciada en inglés, pero hace unos doce años imparte clases de español en la escuela, además de clases de inglés. A través de conversas informales, sabemos que la profesora no ha hecho ningún curso de lengua española. Tiene cuatro grupos en los que enseña español, dos grupos del sexto año y dos del séptimo. Los grupos de octavo y nono años tienen una profesora diferente.

Observamos seis horas con la profesora 3, todas en un único grupo del séptimo año con dos períodos seguidos de clases de español. El grupo tenía cerca de veintidós alumnos, entre trece y dieciséis años, a excepción de una chica que tenía dieciocho y un chico que tenía diecisiete.

En la primera clase la profesora se propuso a repasar la conjugación de verbos en pretérito imperfecto, leyendo con los alumnos las tablas de conjugación del libro “*Formación en español: lengua y cultura*”. Después pidió que los alumnos leyeran en silencio un texto de sus libros sobre estereotipos (ADJUNTO 4), para que en seguida lo leyeran en voz alta. No hubo discusión del texto ni un momento para aclaraciones de dudas sobre vocabulario o cualquier otra duda, sino que empezaron a realizar las actividades de interpretación del libro con relación a este texto (ADJUNTO 4). En la segunda clase una de las alumnas trajo tres canciones (*Quiero* de Anahí, *Antes que ver el sol* de Dulce María y *Ser o parecer* de RBD) y los alumnos pasaron los dos períodos escuchando esas canciones, sin hacer ninguna actividad sobre ellas. Para la última clase, la profesora decidió revisar los artículos y las

contracciones, pero, como ella tenía que participar de una reunión de la escuela, les dejó una hoja a los alumnos con todos los artículos y contracciones y sus respectivas traducciones al portugués. A partir de aquella hoja, los alumnos tuvieron que rellenar huecos, en frases sueltas, con su uso correcto.

5.2. Cuestionario

El cuestionario (ADJUNTO 5) fue realizado con las profesoras 2 y 3 en octubre de este año. Nuestra intención con este material de investigación era trazar un panorama de la importancia y del lugar que el léxico ocupa en la metodología y didáctica de las profesoras, incluso para que pudiéramos analizar de forma más amplia cómo piensan que la enseñanza debe ocurrir, pues creemos que el número de horas de las observaciones hechas limitaba un poco nuestro análisis.

Así, el cuestionario está compuesto por seis preguntas respecto a la enseñanza del léxico. Las dos primeras son más generales, sobre si creen ser importante la enseñanza del léxico para el aprendizaje de E/LE y por qué, y sobre el promedio de tiempo que dedican a esa enseñanza en sus clases.

Las preguntas 3 y 4 se relacionan a los materiales utilizados en clase para la enseñanza del léxico. Especialmente si utilizan textos auténticos y esperábamos que citasen qué tipos de textos utilizaban.

Las dos últimas preguntas son sobre los ejercicios de léxico que suelen utilizar en clase y sobre cuáles creen que son los más importantes para el aprendizaje y desarrollo comunicativo del alumno.

Las dos profesoras firmaron un termo de consentimiento (ADJUNTO 6) que explicaba el objetivo de la investigación y garantizaba la confidencialidad de sus respuestas. Porque queríamos que las respuestas de las profesoras fueran lo más imparciales posible, sin ninguna influencia nuestra, les dimos el cuestionario para que lo contestaran en una semana, en lugar de pedirles que lo contestaran en el momento en que lo entregamos.

6. ANÁLISIS DEL MATERIAL OBTENIDO

En este capítulo nos proponemos a hacer el análisis de los materiales y ejercicios identificados en las observaciones, así como de las respuestas dadas por las profesoras en los cuestionarios, teniendo como base y punto de partida el marco teórico expuesto en los capítulos 2, 3 y 4. Analizamos cada observación separadamente (5.1.1, 5.1.2 y 5.1.3) y, de la misma forma, analizamos las respuestas dadas por cada una de las profesoras individualmente.

6.1. Observaciones

Analizamos las observaciones realizadas según la teoría presentada anteriormente, e intentamos presentar algunas opciones para la realización de las mismas actividades con un enfoque centrado en el léxico.

6.1.1. Observación en la escuela X con la profesora 1

Dividiremos la análisis entre la clase dada a los séptimos años, porque es exactamente la misma, y la clase dada al sexto año.

La clase de los séptimos años se resumió en la comprensión auditiva de las canciones traídas por la profesora, que es un tipo de actividad generalmente relacionada a la metodología del Abordaje Comunicativo y es comúnmente utilizada para trabajar el léxico, así como la gramática. Los alumnos tenían que rellenar los huecos en las letras de las músicas según lo que escuchaban, algo que, según Bogaards en Machado (2012), es eficaz para ejercitar la forma de las unidades léxicas, y abre la oportunidad de trabajar la cultura musical de países hispanos. Sin embargo, como hemos visto, para la adquisición de cualquier unidad léxica encontrarla una única vez, en solamente un contexto, no es suficiente. Así que al trabajar con canciones, es necesario desarrollar tareas que auxilien el alumno a entender ese vocablo más allá del contexto en que se encuentra en la canción, lo que no ocurrió en la clase de la profesora.

La clase de los sextos años tuvo un enfoque claramente centrado en el léxico, pero la metodología variaba dependiendo del ejercicio. Las recetas de comidas típicas de países hispanos del libro didáctico nos pareció un material bien empleado para la introducción del léxico de las comidas, además de dar la oportunidad para trabajar con la parte extralingüística que es la cultura de los países, algo que infelizmente no ocurrió en aquella clase. Sin embargo, algunos de los ejercicios nos parecen menos adecuados para la adquisición del léxico. El primer ejercicio se refería a la formación de una lista bilingüe, ejercicio directamente basado en la metodología Gramática-Traducción, en la que los alumnos deberían traducir los vocablos de los textos para el portugués, lo que erróneamente incentiva los alumnos a relacionar las palabras en la lengua extranjera con su traducción a la lengua materna, en vez de hacer la relación directa con la lengua que están aprendiendo y su cultura. Para ese desarrollo del conocimiento de sentido habría sido mucho más interesante el uso de una actividad de relacionar las palabras con imágenes de los ingredientes. El ejercicio de relacionar las recetas presentadas con imágenes de las comidas (ADJUNTO 1), nos parece tener más el objetivo de contextualizar los platos, y dar esa idea de lo extralingüístico/cultural, puesto que no trabaja directamente con ninguna unidad léxica.

El proyecto del libro de recetas (ADJUNTO 2) es una idea genial en la que se puede realizar diversas tareas, y trabajar diversos de los ejercicios sistematizados por Bogaards, así como trabajar con unidades léxicas además de las palabras, como las combinaciones sintagmáticas. Sin embargo, el proyecto, como está presentado en el libro didáctico, se basa solamente en la traducción. La idea es que hagan la búsqueda sobre comidas típicas en portugués y después traduzcan al español lo que encontraron. Lo que, a pesar del concepto moderno de proyecto que está siendo usado en esa tarea, nos remete a la metodología Gramática-Traducción. Algo que, por lo que hemos visto en el capítulo 2, es perjudicial al aprendizaje de una LE y dificulta el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. La realización de la búsqueda de las recetas directamente en la LE es importante porque ya posibilita un primer contacto del alumno con lo que tendrá que producir realmente, además de que le incita a pensar en la LE, y posibilita la diversidad de tareas y el trabajo con los diversos ejercicios que hemos citado arriba.

La profesora 1 parece llevar en cuenta la enseñanza del léxico en sus clases como algo importante; sin embargo, parece no aprovechar todas las oportunidades de actividades o ejercicios ofrecidos por las metodologías. Se utiliza de ejercicios que no desarrollan las

unidades léxicas para su adquisición plena, tampoco enfocan en el desarrollo de la competencia comunicativa real del alumno.

6.1.2. Observación en la escuela X con la profesora 2

Dividiremos este análisis entre la clase dada a los séptimos años, porque son esencialmente la misma, y la clase dada al sexto año.

La clase de los séptimos años fue una clase con un enfoque claramente gramatical, y ligeramente influenciada por el método Gramática-Traducción, puesto que lo único trabajado en la letra de la música “*Pajaritos en el aire*” fueron los verbos, y toda su explicación se dio a través de traducciones directas. La actividad de transcripción nos pareció un intento de memorización de aquellos verbos, pues fueron las únicas estructuras trabajadas. Sin embargo, si fuera incluido en un enfoque lexical, en que una contextualización ya hubiera ocurrido, la transcripción sería un ejercicio válido para la familiarización con la forma y el sonido de diversas palabras.

El texto sobre las manifestaciones en Brasil, que trataba de una temática del momento, interesante para los alumnos, y que podría traer un grupo léxico importante, perdió todas esas características al ser utilizado como un simple ejercicio de rellenar huecos con los verbos. Una discusión sobre cómo las personas de afuera veían la situación en comparación con la percepción de ellos podría despertar el interés de los estudiantes. A partir de eso, sería posible desarrollar diversas tareas para la enseñanza, como lo expuesto en Ugarte (2010), pudiéndose proponer incluso una producción final en la que pudieran utilizar el vocabulario adquirido para expresar su visión sobre la situación.

La actividad dada por la profesora como ejemplo de la prueba, en el segundo grupo del séptimo año, sigue el mismo enfoque tradicional-gramatical del resto de la clase, y es un ejercicio más de memorización que de adquisición y desarrollo comunicativo.

La clase impartida al sexto año, por otro lado, no trabaja con la gramática, sino que tiene un enfoque centrado en el léxico. Presenta un intento para una realización más amplia de la adquisición de un grupo léxico, con algunas tareas a ser realizadas, que, como vimos en la propuesta didáctica de Ugarte (2010), es la mejor forma de sistematizar el aprendizaje del léxico. Sin embargo, las actividades trabajan solamente con palabras, sin ejercitar ningún otro tipo de unidad léxica que hemos visto en el marco teórico presentado anteriormente. La

primera actividad del libro didáctico “*Saludos*” - en la que el alumno tiene que mirar la imagen de una sala de clase con diversos materiales y sacar de una lista de materiales el nombre de cada uno de ellos (ADJUNTO 3) -, la consideramos una actividad muy bien estructurada para ejercitar el sentido, a través de la correlación imagen-unidad léxica, basándonos en la sistematización de ejercicios de Bogaards.

El juego del ahorcado realizado por la profesora es un ejercicio bien empleado para trabajar la forma ortográfica de los vocablos, como visto en la sistematización de ejercicios. Es un ejercicio en que se hace más fácil descubrir la palabra a la medida en que se juega, pues el número de letras va aumentando hasta que el alumno pueda reconocer el vocablo que había visto en la actividad anterior. Algo que nos parece más eficaz para el aprendizaje real en un primer momento, que la opción de ejercicio presentada por Bogaards, en la que proponía un texto con huecos, y un número fijo de letras que el alumno conoce para llegar al vocablo.

La última actividad de rellenar los huecos mientras se escuchaba la canción es un ejercicio válido para trabajar la familiarización con el sonido de las palabras. Además de eso, en este caso, la canción presentaba una contextualización del léxico utilizado, lo que podría generar otras tareas relacionados a combinaciones sintagmáticas y otras unidades léxicas.

La profesora 2 no adopta un abordaje centrado estrictamente en la enseñanza del léxico, pero reconoce y sabe utilizar algunos ejercicios importantes para la adquisición del vocabulario cuando se propone a trabajarlo, aunque no lo realice con todos los tipos de unidades léxicas. Por lo que hemos observado, valoriza más los ejercicios y el desarrollo de habilidades receptivas que de habilidades productivas, puesto que le falta un poco proponer la contextualización del grupo léxico, así como el trabajo con las competencias lectora, oral y escrita.

6.1.3. Observación en la escuela Y con la profesora 3

A través de la primera clase observada ya podemos percibir que la profesora, por ser formada en inglés, no trabaja con aspectos de la didáctica para enseñanza de E/LE, puesto que quiso repasar con los alumnos el pretérito imperfecto simplemente por la tabla de conjugación del libro “*Formación en español: lengua y cultura*”, sin realizar ni siquiera un ejercicio en el cual pudieran ejercitar los verbos. En seguida, introduce un texto (ADJUNTO 4) sobre

estereotipos que parece haber sido elegido sin objetivos concretos, ya que ni siquiera presenta un número considerable de verbos en el tiempo que habían repasado. En seguida, les pide a los alumnos que contesten cuestiones de interpretación del libro (ADJUNTO 4) sin haber discutido el contenido del texto y mucho menos el léxico utilizado. Para trabajar a través del enfoque centrado en el léxico y la sistematización por tareas, el texto sería una buena herramienta para la introducción de la idea de estereotipos, a través de la cual se podría realizar diversas tareas enfocadas en el léxico de las características físicas y psicológicas, utilizando los diversos estereotipos conocidos en nuestra sociedad.

En la segunda clase, la profesora utilizó dos períodos en los que puso canciones para que los alumnos acompañaran sus letras. La comprensión auditiva es, sin duda, muy importante, pues, como hemos visto en la sistematización de Bogaards el reconocimiento del sonido y ortografía de las unidades léxicas es una de las habilidades que deben ser trabajadas. Sin embargo, la actividad hecha no trabajó esta habilidad, puesto que no se propuso a trabajar ningún aspecto presentado en las canciones. No hubo una actividad que, para ser ejecutada, exigiese que los alumnos pusieran atención a la canción y realmente intentasen comprender lo que se decía para hacer la conexión sonido-ortografía.

La revisión de los artículos tuvo un enfoque únicamente Gramático-Traductor, la profesora les dejó una lista de artículos y contracciones con sus respectivas traducciones, sin indicar ninguna de las diferencias entre sus usos en portugués y en español. Los alumnos demostraban gran dificultad con este contenido, aunque, supuestamente, deberían haberlo visto de forma más clara en el año anterior. Las frases que seguían como ejercicio eran descontextualizadas y dificultaban la percepción de los estudiantes sobre el artículo que deberían utilizar. En el caso específico de esta clase gramatical, nos parece más válida la utilización de textos cortos para que se pueda reconocer la función del artículo al determinar los nombres. Con ese abordaje se volvería posible trabajar también con elementos léxicos del texto y, a partir de ahí, crear diversas tareas para su adquisición que llevarían, directamente, a un conocimiento real, y más productivo sobre el uso del artículo.

La profesora 3 sigue un enfoque más gramatical y tradicional. Quizás esto esté relacionado al hecho de no tener formación en lengua española. Al tener un contacto mayor con el grupo del séptimo año, observamos que se trabaja con el léxico solamente con las palabras, sin incluirse las demás unidades léxicas. Vimos aún que se utiliza mucho las listas bilingües, sin profundizar en el conocimiento y uso del léxico, lo que no permite su verdadera

adquisición. En consecuencia, los alumnos demuestran una gran dificultad en realizar ejercicios de producción textual, pues no tienen un conocimiento básico de la estructuración de textos, ni del léxico básico necesario para poder hacer una producción.

6.2. Panorama de los cuestionarios

En este apartado, haremos un panorama de las respuestas dadas por las profesoras 2 y 3 en el cuestionario aplicado, con el intuito de saber qué piensan con relación a la enseñanza del léxico, qué lugar debe tener en las clases y cómo debe ser trabajado. Dividiremos el análisis por profesora y por temática de las preguntas:

- 1) Preguntas 1 y 2: la importancia de la enseñanza del léxico y el tiempo dedicado a su enseñanza en sus clases.
- 2) Preguntas 3 y 4: los materiales utilizados para la enseñanza del léxico, especialmente con relación al uso de textos auténticos.
- 3) Preguntas 5 y 6: los tipos de ejercicios que suelen utilizar y los que consideran ser más importantes para el desarrollo comunicativo del alumno.

6.2.1. Cuestionario de la profesora 2

La profesora 2 considera el léxico como parte fundamental de la lengua y cree que es imposible el aprendizaje de una LE sin su conocimiento. Así, considera importante conocer la diversidad cultural y las variaciones regionales y contextuales. Cree utilizar cerca de 50% del tiempo real de clases para la enseñanza del léxico, con la parte restante dirigida a la adecuación verbal. Aspectos de pronunciación, audición, lectura, interpretación y producción escrita son realizadas junto con el estudio de la gramática y del léxico.

Con relación a los materiales que utiliza, dice que - dependiendo del grupo de alumnos, fechas festivas, proyectos, eventos, etc. - suele variar entre textos de libros, trabajos con recortes de imágenes o dibujos y músicas. Al hablar de textos originales, cita: textos del internet, cuentos y textos de los libros didácticos que suelen ser originales, salvo algunas adaptaciones.

Dice intentar variar los recursos que utiliza para los ejercicios, pero prioriza los de relacionar imágenes con el vocabulario, por ejemplo, recortes de imágenes de revistas/dibujos. Utiliza juegos como: caza palabras, crucigramas con imágenes y auxilio de diccionarios, juegos de dominó, de memoria (imagen/palabra), bingo con imágenes, etc. Propone también ejercicios de escrita específicos, y nos da un ejemplo: estudio de los verbo en imperativo con el léxico de los deportes, en que los alumnos deben completar las reglas de los deportes, conjugando el verbo, y deben, a continuación, identificar el deporte a que pertenece la regla.

Aunque la última pregunta se relacione a los tipos de ejercicios que deberían ser más trabajados, la profesora nos contestó con el tipo de léxico que cree ser importante trabajar, lo que también nos sirve para los propósitos de este panorama. La profesora, ante el léxico extremadamente amplio y variado de las lenguas, considera que, en la escuela básica se deba trabajar el léxico más básico del cotidiano. Sin embargo, dice que estos pueden ser ampliados dependiendo del interés de los alumnos. Nos da algunos ejemplos de lo que considera léxico básico: alimentación, orientación espacial en el barrio/ciudad, animales, números cardinales, partes del cuerpo, así como los adjetivos y adverbios. Resalta que las palabras heterosemánticas son presentadas y repasadas frecuentemente y que, en aquél trimestre, estaba trabajando, por primera vez, con el vocabulario de las tecnologías y con expresiones idiomáticas con alimentos.

La profesora 2 nos parece considerar de gran importancia la enseñanza del léxico, y tiene en mente una metodología más dirigida al Abordaje Comunicativo, por la visión que expone de los aspectos generales del aprendizaje de una LE. Utiliza una considerable variedad de ejercicios. Sin embargo, estos no parecen seguir una sistematización, puesto que, en su gran mayoría, son ejercicios de relacionar vocablos con imágenes, o sea, desarrollan específicamente el aspecto del sentido. Por su abordaje del léxico cotidiano, nos parece considerar como léxico lo que nosotros presentamos como palabras, aunque, más recientemente, ha empezado a trabajar con las expresiones idiomáticas. Sin embargo, no hace menciones de trabajar ningún de los demás tipos de unidades léxicas.

6.2.2. Cuestionario de la profesora 3

La profesora 3 fue muchísimo más sucinta al contestar el cuestionario, pero dice que es importante la enseñanza del léxico, pues considera importante el enriquecimiento del vocabulario. Suele dedicar una hora semanal – de las dos que imparte – para la enseñanza del léxico.

El material que suele utilizar son textos, el libro didáctico y periódicos. Entre estos busca siempre utilizar textos originales. Le gusta trabajar con ejercicios orales y escritos, a partir de la lectura de textos actuales, pues los alumnos demuestran un mayor interés.

Así como pudimos ver en las observaciones, la profesora 3 no demuestra utilizarse de los aspectos didácticos de la enseñanza de léxico que hemos visto; tampoco parece utilizar algún tipo de sistematización para ella. Por su postura, creemos que desconsidera las demás unidades léxicas - en favor del enfoque en lo que consideramos palabras - cuando trabaja el léxico.

7. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo, buscamos hacer un análisis de los materiales encontrados en las observaciones y de las respuestas dadas por las profesoras a nuestro cuestionario, con el objetivo de tener una idea del lugar que el léxico ocupa en las clases de E/LE y cómo es trabajado. Al analizar el material que obtuvimos con las observaciones, buscamos compararlo con lo que vimos en la teoría con relación a las metodologías de enseñanza, las unidades léxicas y la sistematización de ejercicios trabajados en clase. El panorama de las respuestas al cuestionario, nos sirvió para que tuviéramos una idea más amplia de lo que las profesoras piensan respecto de la enseñanza del léxico.

A partir de los datos y del análisis hecho, hemos observado el uso de diversos materiales que pueden ser relacionados al método Gramática-Traducción, que, como ya hemos expuesto, no es una metodología que realmente desarrolle la competencia comunicativa de un aprendiz de lengua extranjera. En oposición a eso, encontramos pocos materiales de desarrollo de tareas que permitieran diversos encuentros con las unidades léxicas y que trabajaran los diferentes aspectos citados en el capítulo 2. Es decir, gran parte del material que hemos encontrado no se encajaría en el Abordaje Comunicativo y en los aspectos didácticos que hemos expuesto en la revisión teórica.

Con relación a lo visto sobre las unidades léxicas, no encontramos evidencias en las observaciones de un trabajo que supere el nivel de la palabra. Todas las demás unidades léxicas expuestas en el capítulo 3 – combinaciones sintagmáticas, expresiones idiomáticas, expresiones institucionalizadas y palabras compuestas – no han sido trabajadas en los materiales analizados.

La sistematización de los ejercicios de léxico nos dio una gran variedad de tipos de ejercicios que trabajan diferentes aspectos de la adquisición del léxico, tanto en el nivel receptivo cuanto en el productivo. Sin embargo, observamos la prevalencia de ejercicios de recepción, que trabajan con la forma y el sentido de la unidad léxica. El uso de los diferentes ejercicios lo esquematizamos en la tabla a continuación:

TABLA 1 – Tipos de ejercicios encontrados en las clases observadas

Tipos de ejercicios sistematizados por Bogaards	Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
Sobre la forma	X	X	∅
Sobre el sentido	∅	X	∅
Sobre colocaciones	∅	∅	∅
Sobre aspectos gramaticales	∅	∅	∅
Sobre aspectos pragmáticos	∅	∅	∅
Sobre estrategias léxicas	∅	∅	∅
Con juegos y computadora	∅	X	∅

* X indica que los ejercicios fueron utilizados en las clases observadas y ∅, que no fueron trabajados.

Fuente: Autora.

En el recorrido del trabajo, nos dimos cuenta de que las seis horas observadas con cada profesora, en grupos distintos, no serían suficientes para determinar de forma completa su abordaje respecto de la enseñanza del léxico. Por eso, vimos la necesidad de realizar el cuestionario con las profesoras que logramos contactar, para trazar un panorama más general sobre lo que piensan de la enseñanza del léxico. La mayor discrepancia que hemos constatado, entre las observaciones y las respuestas dadas al cuestionario, está en la utilización de textos auténticos. Ambas profesoras los han citado como parte principal de los materiales que utilizan en sala de clase. Sin embargo, en nuestras observaciones solamente hemos encontrado un texto auténtico entre los materiales utilizados – el texto sobre estereotipos utilizado por la profesora 3 en la primera clase.

Partiendo de nuestro objetivo principal - tener una idea, aunque inicial, del tratamiento dado al léxico en la enseñanza de E/LE – podemos concluir que no se trabaja el léxico de forma sistematizada y que su enseñanza sigue estando en segundo plano, dándose mayor importancia a la enseñanza de la gramática.

Para cambiar esa realidad, creemos que sea necesario pensarse en más propuestas de enseñanza sistematizada del léxico en las clases de E/LE, para que podamos dar una mejor calificación a los profesores actuantes en las escuelas públicas en cuanto a esa enseñanza. Hemos citado durante nuestro análisis, por ejemplo, la necesidad de crear tareas extras que desarrollen los demás aspectos de una unidad léxica al trabajarse con canciones y clases de comprensión auditiva y la necesidad de presentar un léxico contextualizado, y en diversos contextos. Del mismo modo, hemos mencionado la necesidad de que los profesores sepan el

porque los ejercicios de traducción directa no son indicados para el aprendizaje de una LE, y la importancia de trabajarse directamente en la LE – que fue lo que propusimos cambiar en la segunda actividad de la profesora 1, con los libros de recetas. Especialmente, vemos la necesidad de crearse propuestas en la enseñanza enfocada en el léxico para el desarrollo de las habilidades productivas de los alumnos, algo que constatamos que faltó en las clases observadas.

Análisis más detallados y exhaustivos de un material más completo, pueden y deben ser realizados para que se pueda tener un panorama más completo del lugar del léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras y para que se pueda desarrollar propuestas que suplan lo que le falta a la didáctica de la enseñanza sistematizada del léxico.

8. REFERENCIAS

GARCÍA, Marta Higuera. **Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros.** REALE, 8, 1997. p. 35-49. Disponible en: <dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7411/unidades_higuera_REALE_1997.pdf?sequence=1>. Acceso en: 2 dez. 2014.

MACHADO, Maria Helena Marques. **Reflexões didático-metodológicas para um ensino sistematizado do léxico em francês como língua estrangeira.** 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponible en: <www.lume.ufrgs.br/handle/10183/56476>. Acceso en: 2 dez. 2014.

UGARTE, Daniela María Maiz. **La enseñanza del léxico en ELE. Aspectos metodológicos y didácticos.** Universidad Nacional de Rosário. 2010.

9. ADJUNTOS

9.1. ADJUNTO 1

a. Gazpacho andaluz, de España

2 kilos de tomates rojos maduros.
2 pimientos verdes, de los de freír.
2 dientes de ajo.
1 pepino pequeño.
1 vaso y 1/2 de los de agua, de aceite de oliva.
1/2 vaso de vinagre de vino.
sal.

Extraído de <centros2.pntic.mec.es>. Acceso el 3 de octubre de 2007.

c. Cebiche, de Perú

1 kilo de pescado.
1/2 taza de jugo de limón.
1/2 taza de jugo de naranja.
1 cebolla morada.
1 pimiento rojo.
1 chile manzano.
2 elotes cocidos.
2 camotes cocidos.
1 diente de ajo picado.

Claudio V. López y Lourdes H. Fuentes, Sabores de América y el Caribe, Clío, México, 2001.

b. Moros y cristianos, de Cuba

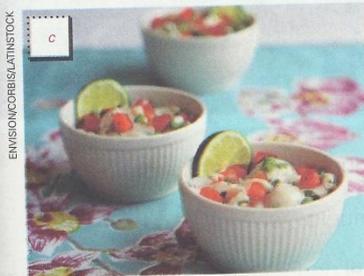
180 gramos de frijoles negros.
200 gramos de arroz congri.
1/2 pimiento verde picado.
3 cucharas de aceite.
1 trozo de carne magra.
2 cebollas.
1 chile guajillo rojo.
1 ramita de tomillo fresco.

Claudio V. López y Lourdes H. Fuentes, Sabores de América y el Caribe, Clío, México, 2001.

d. Guacamole, de México

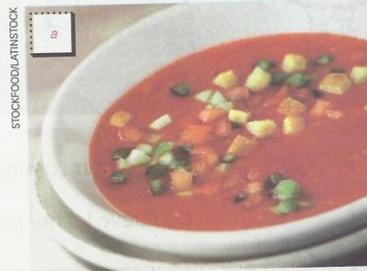
4 aguacates.
1 cebolla.
1 tomate grande.
1/2 limón.
1 cucharada de aceite.
1 chile rojo.
sal a gusto.

Alex Atala, Larousse da Cozinha do Mundo – Américas, Larousse, São Paulo, 2005.



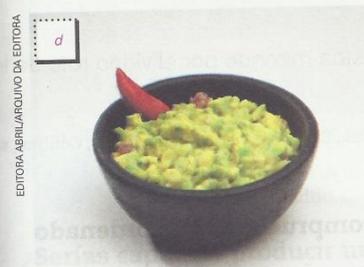
EMISIONCORBIS/ATINSTOCK

c



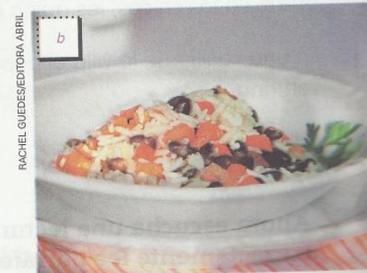
STOCKFOOD/ATINSTOCK

a



EDITORIA ABRIL/ARQUIVO DA EDITORA

d



RACHEL GUEDES/EDITORIA ABRIL

b

9.2. ADJUNTO 2

Proyecto 3

Libro de recetas

Interdisciplinaridad: este proyecto puede ser llevado a cabo en conjunto con los profesores de otras asignaturas: Artes, Informática, Geografía y Portugués. Para eso, se necesita entablar una discusión entre todos para establecer el papel de cada uno en el proyecto. Los profesores de

Objetivo Artes e Informática, por ejemplo, pueden trabajar con los alumnos la producción gráfica del libro; el profesor de Geografía se encarga de conducir las investigaciones sobre las regiones de donde se

Organizar un libro de recetas de las comidas típicas brasileñas en español.

van a sacar las recetas que componen el libro; los profesores de Portugués y Español pueden trabajar la producción de los textos, en el caso de que opten por hacer un libro de recetas bilingüe.

¡Manos a la obra!

Materiales

- cuaderno
- recortes de fotos de los platos elegidos
- lápices de colores
- tijeras
- bolígrafos de colores
- diccionario bilingüe
- pegamento

Paso a paso

1 Organiza los grupos

Como en Brasil hay una gran variedad de comidas típicas, se puede organizar el libro por regiones. Se distribuyen los alumnos en cinco grupos. A cada grupo le tocará una región del país: Norte, Sur, Nordeste, Centro-Oeste y Sudeste.

2 Investiga

Los equipos pueden investigar los platos típicos de cada región en internet y en libros de recetas.

3 Traduce los ingredientes

Es importante que en esta etapa ayudes a los alumnos a buscar las palabras en el diccionario, a definir qué términos son los que corresponden al vocablo en portugués y principalmente a usar el vocabulario visto en las unidades. Acláralas que algunas palabras relativas a las comidas no tienen traducción, a veces por tratarse de un ingrediente local específico. Para esto están las comillas,

Después de elegir las recetas, empieza el trabajo de traducción con el diccionario bilingüe. Además de los nombres de los ingredientes, hay que traducir también las expresiones relativas a los pesos y a las medidas. ¿Te acuerdas de ellas?

1 kilo de 300 gramos de 3 cucharas de 1/2 vaso de 1/2 litro de

4 Describe la preparación de las comidas

Traduce la parte que enseña a preparar las comidas haciendo algunas adaptaciones: utiliza los verbos en infinitivo y haz frases cortas. Por ejemplo: Cortar los pimientos. Hervir el agua. Escaldar los pimientos...

Orienta a los alumnos a que utilicen el verbo en infinitivo, pues todavía no han aprendido los verbos en imperativo.

5 Escribe la introducción

Una vez hechas las traducciones, y después de las correcciones del profesor, se puede hacer una pequeña introducción para el libro, y ahí justificar las recetas elegidas y señalar la importancia cultural de las comidas para un pueblo.

6 Monta el libro

Ha llegado la hora de armar el libro: ordenar las recetas, ilustrarlas con recortes o dibujos, etc. En este momento, lo más importante es la imaginación para que el libro quede atractivo. Al fin y al cabo, ¡también se come con los ojos!
Cuando esté listo el libro, preséntaselo a los compañeros de los otros equipos y enséñales las recetas más sabrosas que haya investigado tu grupo.

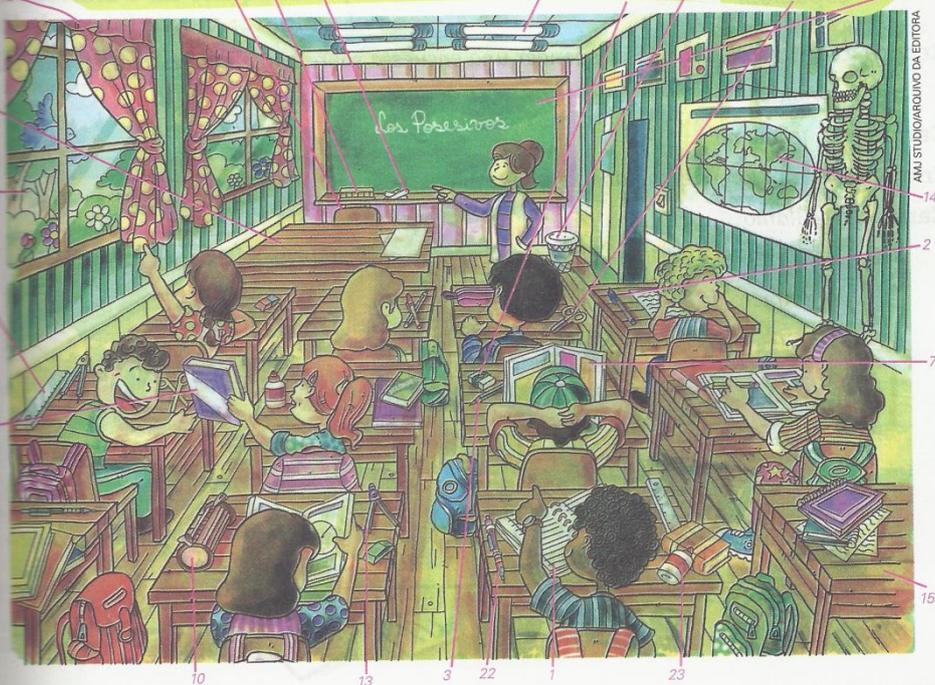


SIMONE MATIAS/ARQUIVO DA EDITORA

9.3. ADJUNTO 3

4 Busca en el dibujo los objetos apuntados abajo:

- | | | |
|-------------------|------------------|-----------------------|
| 1. el cuaderno | 9. la goma | 17. la ventana |
| 2. el bolígrafo | 10. el estuche | 18. la cortina |
| 3. el lápiz | 11. la regla | 19. la papelera |
| 4. la pizarra | 12. las tijeras | 20. los fluorescentes |
| 5. la tiza | 13. el compás | 21. la silla |
| 6. el borrador | 14. el mapamundi | 22. la lapicera |
| 7. el libro | 15. el pupitre | 23. el pegamento |
| 8. el diccionario | 16. la mesa | |



9.4. ADJUNTO 4



Puerta de acceso

Texto A

Estereotipos

Por Odette Chahín

Cuando estaba estudiando en Nueva York, más de una vez se me acercaron mis compañeros de clase, e incluso mi profesor, a preguntarme si todas las colombianas sabían cantar Shakira, pues ellos no conocen nada más.



Los humanos somos flojos para muchas cosas, pero no para elaborar a priori acerca de todo y de todos. Cuando vemos a una rubia, asumimos por descontado que es hueca y bruta. Si una mujer usa escote, enseguida la miran con malicia, y cuando vemos a un tipo de cabeza rapada, lleno de tatuajes caminando cerca, nuestro instinto es agarrar la cartera y echarnos la bendición, pensando que es un atracador, cuando hay más atracadores de saco y corbata. Nos limitamos a ver lo obvio y no a ver más allá. Los estereotipos nacen de la ignorancia y de caricaturas mal recortadas que nos presentan los medios masivos, y tienen la característica de propagarse más rápido que un virus.

Por descontado: de antemano;
Hueca: tonta;
Bruta: tonta, simple.

Disponible en: <<http://www.revistafucsia.com/edicion-impresa/articulo/estereotipos- cliches/8640>>. (Texto adaptado). Acceso: el 30 de agosto de 2011.

1. ¿De dónde es y dónde estaba la autora del texto cuando lo escribió?

Es de Colombia y estaba en Nueva York.

2. ¿Por qué sus compañeros de clase le pedían que cantase?

Porque pensaban que toda colombiana sabía cantar Shakira.

3. Sobre los estereotipos de que trata el texto, es correcto afirmar:

- a) Es una característica de los países hispanoamericanos.
- b) Las rubias son buenas cantantes.
- c) Cuando vemos a un tipo lleno de tatuajes, pensamos inmediatamente que es un ladrón.
- d) Es común considerar a las mujeres que usan escote como menos recatadas.
- e) Los medios masivos hacen caricaturas que rápidamente se transforman en estereotipos.

Respuestas: c); d); e).

Explorando el texto

1. ¿Qué estereotipo representa la ilustración del texto?

Una persona con cabeza rapada y tatuajes es un mal elemento.

2. ¿Qué características humanas critica Odette Chahín en este texto?

a) Los seres humanos son ignorantes;

b) Los seres humanos son muy duros a la hora de pensar o juzgar a los demás;

c) Los seres humanos ven lo obvio y lo superficial.

3. ¿Está de acuerdo Odette Chahín con el estereotipo nacional basado en Shakira?

No, porque ni todas las colombianas cantan o actúan como ella.

9.5. ADJUNTO 5

Questionário professores – TCC

Nome:

1 – Considera importante o ensino do léxico no ensino-aprendizagem de E/LE? Por quê?

2 – Quanto tempo dedica ao ensino do léxico em suas aulas?

3 – Que materiais utiliza em sala de aula para ensinar o léxico?

4 – Utiliza textos originais?

5- Que tipo de exercícios utiliza?

6- Quais considera que devem ser mais trabalhados? Por quê?

9.6. ADJUNTO 6**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL****INSTITUTO DE LETRAS****GRADUAÇÃO EM LETRAS-ESPANHOL****TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO****TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA**

Título do trabalho: Léxico nas aulas de E/LE: uma análise de materiais didáticos utilizados.

Objetivo do projeto: Contrastar as teorias do ensino de léxico nas aulas de E/LE com a realidade escolar encontrada através de observações e de um questionário realizado com professores da rede pública.

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA:

- ✓ Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Léxico nas aulas de E/LE: uma análise de materiais didáticos utilizados*.
- ✓ A sua participação na pesquisa é totalmente **confidencial** e **voluntária**. A sua identidade e da escola serão preservadas.
- ✓ A realização deste questionário faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso da graduanda Natália Maria Petry, no curso de Graduação de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ✓ Caso você deseje obter alguma informação relacionada ao projeto, contate a orientadora Prof^a. Dr^a. Cleci Bevilacqua, através do telefone 3308-6758 (UFRGS) ou a pesquisadora Natália Maria Petry, através do telefone (51)96396324.

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li o termo de consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

28/09/2014