

LA DIDÁCTICA DEL LÉXICO EN LA ENSEÑANZA PREUNIVERSITARIA

ROSA ANA MARTÍN VEGAS
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

LA RELEVANCIA QUE TIENE EL LÉXICO en la comunicación como signo semiótico prioritario es indiscutible. Sin embargo, pese al interés que en las últimas décadas han tenido para la didáctica del español los estudios de disponibilidad léxica (por ejemplo, Ávila Muñoz, 2016; Moreno Villanueva, 2022), la enseñanza del léxico en la etapa escolar preuniversitaria no ha tenido una evolución acorde con las nuevas perspectivas de la lingüística textual y la didáctica de la comunicación lingüística. El aprendizaje de la lengua materna en el medio natural, debido a la interacción y a los constantes estímulos orales y escritos que cualquier persona recibe, no parece requerir, según se muestra en los libros de texto, el esfuerzo de una didáctica explícita del léxico que sí se plantea en la enseñanza de una lengua extranjera. La falta de una didáctica del léxico desarrollada en español como lengua materna no se corresponde con la importancia comunicativa del léxico y con el valor que puede tener la intervención escolar para favorecer el mejor dominio y ampliación de vocabulario.

La necesidad de una enseñanza explícita del léxico en la lengua materna no ha sido cuestionada, como sí lo ha sido la didáctica de la gramática. Por una parte, muchos estudios de L1 apoyan la enseñanza incidental del vocabulario a través de lecturas y de escuchar las palabras en contexto real (Jenkins et al., 1987; Krashen, 1989; West et al., 1993), pues consideran que el elevado número de palabras que un niño o un adolescente adquiere al día o al año no puede proceder de una enseñanza reglada, ya que la instrucción directa solo amplía el vocabulario de los estudiantes en unos pocos cientos de palabras por año (400 palabras aproximadamente según Nation 1990) y el volumen léxico que puede usar un hablante culto está en torno a 25000 y 50000 palabras (Ghavamí, 2017). Igualmente, estudios empíricos como el de Rodrigo (2009) apoyan la adquisición incidental del vocabulario en hablantes nativos y no nativos de español condicionada por el hábito de lectura,

que tiene un impacto significativamente mayor en el aprendizaje que la variable lengua (L1 o L2). Sin embargo, a pesar de que factores como la inmersión lingüística (el contexto natural) y la lectura incidan muy favorablemente en el aprendizaje del léxico, la enseñanza explícita escolar, como todo proceso instructivo, puede y debe también acelerar el proceso y repercutir positivamente en la ampliación de vocabulario.

Esta falta de discusión sobre cómo enseñar el léxico del español L1 en las aulas se debe, por otra parte, a la delimitación en la didáctica tradicional de gramática y léxico, de estructura formal y semántica: cuando se habla de gramática se piensa en sintaxis y morfología; cuando se habla de léxico se piensa en categorías semánticas, principalmente. Y en esta línea sí se trabaja en las aulas el significado del vocabulario menos conocido y las clasificaciones de palabras en función de la semántica (sinonimia, polisemia...). También se estudia la morfología, pero no se plantea el estudio gramatical del léxico (o las relaciones entre léxico y gramática) como medio para conocer mejor las palabras y su valor semántico y pragmático en la oración o en el texto (Martín Vegas, 2022). Es decir, la reducción del estudio del léxico al conocimiento del significado de palabras concretas de un texto dentro de un ejercicio para la comprensión escrita, que es como se trabaja el léxico en los libros de texto de educación primaria y secundaria, es una muestra pobre de las posibilidades que ofrece una completa didáctica del léxico. La conexión entre gramática y léxico es la clave para su desarrollo. El estudio de la gramática partiendo del núcleo de la palabra y sus relaciones sintagmáticas (morfología y sintaxis) y paradigmáticas (morfología, semántica y pragmática) rentabiliza su funcionalidad didáctica en beneficio del aprendizaje léxico. Y esta es la idea que se defiende en este trabajo: el estudio de la gramática de la palabra para el desarrollo de la competencia discursiva (que conlleva el desarrollo léxico). En primer lugar, veremos algunos aspectos relevantes del proceso de adquisición y aprendizaje del vocabulario que deben incidir en la metodología didáctica. A continuación, repasaremos cómo se enseña el léxico en los libros de textos de educación primaria y de educación secundaria. Y, basándonos en una metodología que promueva la conciencia léxica, propondremos secuencias didácticas para el aprendizaje del léxico orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa.

2. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO EN LA LENGUA MATERNA

Son muchos los estudios que cuestionan la enseñanza de la gramática del español en la educación primaria y secundaria (por ejemplo, Medina Morales, 2002; Montolí, 2020), pero pocos los que centran su atención en el desarrollo del léxico de los estudiantes proponiendo pautas metodológicas centradas en la ampliación

del vocabulario (Martín Vegas, 2018a, 2018b; Serrano Dolader, 2028; Hess Zimmermann, 2019). La dicotomía entre adquisición y aprendizaje desarrollada por Krashen (1981; 1985) en su modelo del monitor puede ayudarnos a entender algunas ideas populares en torno a si es necesaria una didáctica del léxico en la lengua materna. Nadie duda de que para que un niño aprenda matemáticas, los ríos de España o a leer, necesita un maestro que le enseñe. En estos casos se habla de aprendizaje explícito. Sin embargo, la inmersión en una comunidad lingüística permite que los niños aprendan a hablar desde corta edad y avancen en su desarrollo lingüístico según van creciendo sin esfuerzo escolar, solos, de manera natural. En estos casos se habla de adquisición (o de aprendizaje implícito). En el modelo del monitor de Krashen formulado para el aprendizaje de segundas lenguas, los procesos de adquisición cursan de forma inconsciente, sin esfuerzo, y en ellos se presta más atención al significado que a la forma. Por el contrario, los procesos de aprendizaje son fruto del estudio consciente de las propiedades formales de la lengua. Si aplicamos estas dos maneras de desarrollar habilidades lingüísticas a la didáctica de una lengua materna, entendemos que el léxico se adquiere en el medio natural (adquirimos palabras con su significado en la vida diaria) y la gramática del léxico (tipología, morfología) se aprende en la escuela. El paso didáctico consiste en aprovechar el conocimiento morfoléxico que se aprende con instrucción escolar para el afianzamiento del vocabulario, su ampliación y su mejor uso en la comunicación en el medio natural.

Krashen señala un orden de adquisición de las estructuras gramaticales dependientes de la naturalidad de cada lengua. Pensando en la adquisición del léxico, el léxico de uso más frecuente y con una estructura fonotáctica más sencilla (en español, palabras bisílabas, llanas y con sílabas formadas por consonante + vocal) se adquiere antes que el menos frecuente y morfológicamente complejo (palabras más largas y con sílabas trabadas, por ejemplo) (Forster, 1976). También los procesos morfológicos tendrían un orden secuencial de adquisición: primero la flexión (la nominal antes que la verbal, el presente antes que el pasado, etc.) y en la morfología léxica, primero los procesos más transparentes y después los más opacos (Anglin, 1993; González Sánchez et al., 2011). Si la adquisición del léxico depende de la frecuencia, es plausible una didáctica secuencial que trate primero el léxico más usual y sencillo, y, posteriormente, el más complejo. Si el caudal léxico que efectivamente usa un hablante nativo culto se cifra entre 10000 y 35000 palabras (Ghavami, 2017) y, dentro del considerado umbral mínimo para una comunicación eficaz, el 87% se cubre con palabras de frecuencia alta (unas 2000 palabras según Nation, 1990), parece claro que se ha de trabajar en primer lugar el léxico frecuente.

La idea de que usamos lo aprendido para autocorregirnos y que su efecto es mayor en los procesos de escritura es relevante cuando se trata del léxico menos frecuente y el que tiene una estructura morfológica y morfológica más compleja.

Las palabras formadas por sílabas trabadas no se adquieren convenientemente a partir de la escucha, especialmente cuando su uso no es frecuente y no hay buena captación de todos los fonemas. La experiencia nos dice que la visualización de una palabra escrita refuerza su memorización y, en los casos de palabras con baja frecuencia de uso, más aún. Por tanto, la instrucción escolar mediada con la escritura es un estímulo para aprender vocabulario (que, además, ayuda a fijar la ortografía).

Adquirir palabras en el medio natural requiere poco esfuerzo (según se expone en el modelo de Krashen): los hablantes usan su competencia lingüística junto con su conocimiento del mundo para dar sentido a los mensajes que escuchan. Pero no se trata de que solo conozcamos lo que está en nuestro entorno; el conocimiento del mundo que ha de tener una persona culta excede a su realidad y, ligado a ese conociendo, está el léxico que lo designa. Por tanto, la escuela ha de aportar al estudiante un mundo y un vocabulario amplios. La necesidad de una didáctica del léxico es evidente. La tecnología actual puede acercar la realidad al aula para que el aprendizaje del vocabulario (y de la lengua en general) se acerque lo más posible al medio natural mediante imágenes y audiovisuales, probablemente infrautilizados en las aulas actualmente.

Por último, para concluir con las ideas que aporta el modelo del monitor de Krashen (1981), hay que tener en cuenta que los procesos de aprendizaje requieren una madurez por parte de los aprendices y unas condiciones afectivas. En lo que respecta a nuestra tesis de estudiar la morfología de la palabra y sus relaciones sintácticas con el objetivo de enriquecer el vocabulario del estudiante, este aspecto afecta a la introducción de conceptos gramaticales en etapas formativas más tardías (a partir de 2º o 3º de ESO) evitando esfuerzos improductivos de carácter taxonómico en la etapa de primaria. No hay pruebas empíricas que demuestren la dificultad debido a la falta de madurez que tienen los niños para aprender a clasificar morfológicamente las palabras, pero el hecho de que los mismos contenidos gramaticales y semánticos se repitan en los libros de texto de cada curso es muestra de que no se aprenden bien y de que es necesario insistir en los mismos conceptos (ver apartado 3.). Por otra parte, el estudio empírico de Martín Vegas (2022b) con estudiantes desde 5º de primaria hasta 2º de bachillerato demuestra que no hay diferencias entre los cursos en el conocimiento explícito de la morfología (conocimiento de teoría) pero sí en el conocimiento práctico (realización de varias tareas de morfología que implican el reconocimiento del léxico). Se muestra, de este modo, que no hay correlación entre el conocimiento de la teoría morfológica y los resultados de las tareas sobre el conocimiento del léxico y, además, que el conocimiento morfológico solo repercute positivamente de manera significativa en el reconocimiento de palabras en los cursos superiores. Por tanto, este estudio es una prueba de que hay que realizar cambios en la didáctica de la morfología y

pautar su aprendizaje en función de la edad, de esa madurez que señala Krashen en su modelo de monitor.

Estas ideas pueden guiarnos para la elaboración de un modelo didáctico del léxico en la lengua materna. Pero, junto a cómo enseñar vocabulario, debemos plantearnos cuándo empezar a diseñar un aprendizaje escolar (explícito) del vocabulario. A diferencia de la fonología y la sintaxis, de las que se dice que hay un período crítico para su adquisición, el léxico se adquiere y se aprende a lo largo de toda la vida. Se habla de un período prelingüístico universal en el que niño balbucea y empieza a desarrollar gestos preverbales con una función protoimperativa. Pero pronto se aprecia la acuñación léxica en su comunicación (estilo holofrástico, baby talk), que avanza hacia el dominio de la palabra y su incursión en la frase (desarrollo de la sintaxis) comenzando, así, el período lingüístico (Martín Vegas, 2015). Las primeras palabras del niño tienen una base sensoriomotora porque se refieren a objetos que se mueven o con los que puede actuar: chupar, coger, tirar... Pero después de los 18 meses, y sobre todo, a partir de los 2 años, el niño supera esta etapa en la que solo nombra lo que percibe y comienza a usar palabras para referirse a objetos ausentes. De este modo, se da inicio al llamado pensamiento simbólico y se impulsa el desarrollo lingüístico. A partir de este momento, la intencionalidad de los mensajes que el niño produce se diversifica en todas las funciones: representativa (emite información), fática (establece contacto con llamadas de atención), metalingüística (pregunta por el significado de palabras, por ejemplo) e incluso poética (hace gracias intencionadamente cuando habla porque sabe que los adultos se ríen, por ejemplo). A partir de este momento y a lo largo de toda la vida, el incremento del tamaño del vocabulario se producirá de dos formas: con la incorporación de palabras nuevas y con la incorporación de matices semánticos y estructuras de uso de las palabras conocidas (Carreres Lacasa, 2015). Es un aprendizaje gradual y en estas dos vías de ampliación del conocimiento del léxico debe incidir la instrucción escolar.

3. METODOLOGÍA DE LA DIDÁCTICA DEL LÉXICO

La metodología para el aprendizaje del léxico en la enseñanza preuniversitaria, según se refleja tanto en los libros de texto de educación primaria como de educación secundaria y bachillerato, se sustenta, de manera implícita, en las características del lenguaje verbal que señaló Hockett (1960), que son condicionantes para su desarrollo y fundamentales para la didáctica del léxico pese a las críticas de este diseño para la lingüística evolutiva actual (Waciewicz y Żywicznyński, 2015; Carolina Scotto, 2020). Esbozamos a continuación algunos de estos rasgos asociados a la tipología de actividades para aprender vocabulario que se muestran en libros de texto:

1. La capacidad de transmisión cultural del léxico y el carácter discreto de los signos lingüísticos son dos de los rasgos destacables en el diseño de actividades en los primeros cursos escolares, cuando los niños se inician en la lectoescritura. El primer rasgo se refleja en los dibujos estereotípicos de los libros más infantiles donde se señalan las partes de una casa prototípica, por ejemplo, para que los niños aprendan a leer palabras que ya conocen en la lengua oral como pueden ser *puerta*, *balcón* o *chimenea*. En este tipo de actividades infantiles el objetivo es aprender a leer, no aprender palabras nuevas, y el diseño dibujo-palabra parte de un enfoque cultural dominante que puede estar alejado de la realidad: por ejemplo, la casa del dibujo no se parece a la casa en la que vive la mayor parte de la población española, pero se enseña al niño a reconocer un referente cultural (la casa rodeada de jardín con tejado y chimenea). Más importante en las primeras fichas de lectoescritura es el uso de palabras parónimas para enseñar a los niños a fijarse en los rasgos distintivos de las palabras con carácter discreto: un pequeño rasgo formal distingue dos palabras alejadas semánticamente (por ejemplo, las palabras *oreja* y *oveja*, *bata* y *pata*...). En realidad, en todos los ejercicios de iniciación a la lectoescritura, la didáctica se centra en la palabra y en los fonemas-grafías que las diferencian. Se atiende a la dualidad estructural que señala Hockett y, particularmente en los inicios, a la distinción del fonema y de su correspondiente grafía.
2. La dualidad estructural del signo lingüístico es el rasgo que focaliza la didáctica de la morfología desde los primeros años de primaria. La división de las palabras en partes con significado (lexema, morfemas flexivos y afijos) y su clasificación en función del proceso de formación (flexión, derivación, composición) es la tarea dominante en todos los cursos desde edades tempranas. Las explicaciones sobre prefijos, composición, aumentativos... se suceden de forma similar desde el 5º curso de primaria hasta 2º de bachillerato y la tarea de dividir una palabra en morfemas, reconocer la forma base en una palabra derivada o formar sustantivos a partir de verbos se repite prácticamente con el mismo grado de complejidad en todos los cursos. Aunque apenas hay estudios que demuestren la ineficacia de esta didáctica repetitiva que no atiende a la madurez de los estudiantes (Martín Vegas, 2022b), parece obvio que la descripción gramatical de las palabras no se desarrolla con un fin metodológico claro, pues la mera repetición de contenidos en los distintos cursos es sospechosa de ineficacia didáctica. Por otra parte, las tareas remiten a un reconocimiento del léxico (por ejemplo, la tarea que reza «convierte en verbos las palabras *viejo*, *grande*, *pequeño*...») no puede realizarse si el estudiante no conoce las palabras *aviejar*, *engran-*

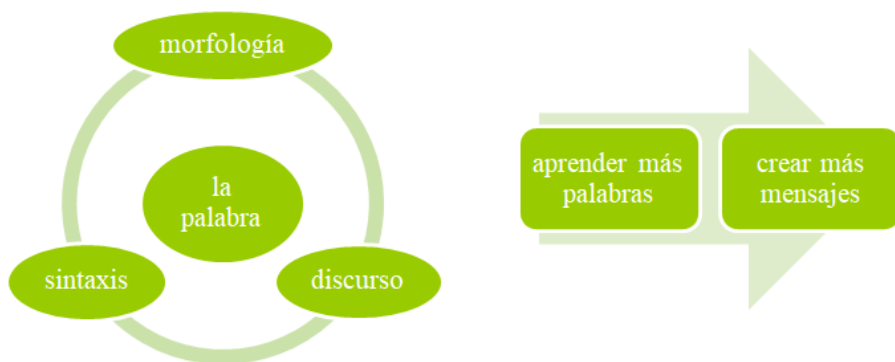
decer o *empequeñecer*) y no a un aprendizaje de la morfología que ayude a aprender palabras nuevas y a conocer mejor las ya sabidas.

3. Ejercicios como el señalado anteriormente de ejemplo (formar derivados verbales a partir de adjetivos) aluden a la productividad del lenguaje verbal. Sin embargo, este rasgo no se explota suficientemente: no se trabajan apenas los neologismos (tan comunes en el lenguaje de los adolescentes) y menos aún se trabaja con palabras posibles aunque inexistentes en la lengua. La creatividad del lenguaje en el nivel léxico no se estudia generalmente en los libros de texto. Tampoco se explota este aspecto mediante ejercicios de reflexión que presenten palabras nuevas y pidan al estudiante deducir el significado a partir del análisis de sus partes.
4. La semantividad y el desplazamiento del lenguaje verbal se trabajan a través de redacciones, es decir, en el nivel discursivo, no particularmente en el nivel léxico.
5. Y la reflexibilidad (el metalenguaje), que es en principio el objetivo de las clases de lengua española, tiene un tratamiento metodológico deficiente porque no parece que se emplee el conocimiento estructural (descriptivo) de la palabra para lograr una mejor competencia lingüística (al menos los propios estudiantes no tienen esta conciencia funcional de su aprendizaje; Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, en revisión). Se trabaja mucho la semántica del léxico: hay ejercicios que solicitan definir palabras contextualizadas o no desde los primeros cursos de primaria hasta el final de los estudios. Sin embargo, como sucede con el estudio de la morfología, este tipo de tareas no son facilitadoras de aprendizaje, sino que parecen servir solo para evaluar un conocimiento ya adquirido.

Como señala Piaget, hay que entender el aprendizaje como un proceso de descentralización en el que los contenidos se van ampliando, enriqueciendo y fortaleciendo para, en el caso del léxico, que la comunicación lingüística del estudiante se desarrolle. La repetición de contenidos por sí misma no tiene sentido en didáctica. La explicación teórica sobre procesos de formación de palabras o la estructura morfológica es sencilla y los niños de 5º de primaria la asimilan en el mismo nivel que los de 2º de Bachillerato (Martín Vegas, 2022b). La cuestión es que la madurez lingüística y el volumen léxico difieren mucho con la edad, de manera que debe enseñarse lexicología con un enfoque metalingüístico de desarrollo gradual que permita a los niños ser conscientes de los procesos de formación del discurso con el fin de usarlo mejor. Cuantas más palabras formen parte del léxico de un hablante, más relaciones morfológicas podrá establecer (Marchand y Bates, 1994); de este modo, el aprovechamiento de los conocimientos gramaticales es más favorable para

el enriquecimiento del léxico a medida que se va incrementando el vocabulario. La didáctica de la gramática debe girar en torno a la palabra con el objetivo de facilitar el conocimiento de más palabras relacionadas (por formar parte de la misma familia léxica, por compartir afijos) y de conocer su función dentro de la oración para establecer relaciones paradigmáticas y sintagmáticas que permitan, por contraste, crear mensajes con significados distintos. De este modo, el estudio de la morfología de la palabra, su uso sintáctico y su valor comunicativo dentro del discurso permiten aprender más palabras (por compartir conexiones o por contraste pragmático) con el objetivo de comprender y expresar textos con distinta intencionalidad comunicativa (figura 1).

FIGURA 1. Metodología gramatical centrada en la palabra (Martín Vegas, 2015)



4. ENFOQUE METALINGÜÍSTICO: DESARROLLO DE LA CONCIENCIA LÉXICA

El enfoque metalingüístico que ha de tener la didáctica del léxico en la etapa preuniversitaria debe tener en cuenta, en primer lugar, qué significa conocer una palabra, pues los distintos niveles de conocimiento e implicaciones en la red asociativa paradigmática y sintagmática forman parte del proceso de aprendizaje descentralizado (que suma y no repite) que defendíamos anteriormente. Debemos también tener en cuenta los factores que favorecen la conciencia de la palabra para diseñar un planteamiento metodológico acorde que facilite el proceso de adquisición y aprendizaje.

4.1. QUÉ SIGNIFICA CONOCER UNA PALABRA

Conocer una palabra es conocer su significado y su forma, pero, dentro de la semántica y de la gramática de la palabra, hay muchos grados de conocimiento que permiten que, incluso una palabra perteneciente al léxico usual como puede ser *mano*, no se conozca en plenitud (Martín Vegas, 2019).

TABLA 1. Niveles de conocimiento de la palabra *mano* (ejemplos)

<i>Mano</i>	Significado literal	Significados asociados
Forma y significado	¿Me enseñas la mano?	Tiene manos de pianista. Haré todo lo que esté en mi mano. Ayer fue su pedida de mano.
Expresiones y modismos		Échame una mano para mover el armario. Tiene muy buena mano para la cocina.
Relaciones morfológicas	manual, amanar, sobremano, manada, manejar, manivela...	manazas, manitas, manecilla, manilla...
Funciones y niveles de uso Colocaciones: <i>mano</i> + adjetivo; verbo + <i>mano</i>	Se ha roto la mano izquierda. Esa pareja va siempre de la mano. No metas ahí la mano que te quemas.	Tiene mano izquierda. Padres y profesores han de ir de la mano. Metió mano en las cuentas y fue su fin.

Incluso en el conocimiento referencial de la palabra, que es el más básico (conocer el referente al que hace alusión el signo), podemos encontrar en contexto usos de la palabra donde se asocia un significado no literal: por ejemplo, en la frase «Tiene manos de pianista», el referente de *mano* no cambia, pero el significado es más específico, pues se alude a manos con dedos largos como los que se supone que tiene alguien que ejercita mucho sus movimientos tecleando al piano. Siempre habrá expresiones y modismos que podamos aprender a partir de una palabra, así como formaciones relacionadas de la misma familia, con significado más o menos transparente con la base y de mayor o menos frecuencia de uso. Y en el plano sintáctico, las colocaciones son caprichosas y trabajar las diferencias semánticas que marca el contexto es un trabajo amplio que siempre puede graduarse desde las construcciones sintácticas más frecuentes a las más inusuales pero también existentes en la lengua.

El conocimiento de la palabra en su nivel de comprensión es generalmente mayor que en el nivel de producción. Es decir, hay palabras y expresiones que se comprenden pero que forman parte del léxico pasivo del hablante porque no las

usa. El proceso didáctico debe favorecer que el léxico potencial se convierta en activo. El objetivo de la enseñanza del léxico es que los estudiantes conozcan mejor las palabras de su propio vocabulario (como en el ejemplo de la tabla 1) y que lo amplíen con signos nuevos. En este segundo proceso, trabajar con conexiones morfológicas y semánticas es óptimo, pues el conocimiento de una palabra dará acceso al conocimiento de otras palabras relacionadas y de estructuras sintácticas paralelas (tabla 2).

TABLA 2. Ampliación léxica a partir de la palabra *cabo*

<i>Cabo</i>		
<p>Referentes. Forma y significado Extremo de una cuerda. Lengua de tierra que penetra en el mar. Militar superior al soldado. ...</p>	<p>Expresiones y modismos llevar a cabo, al cabo de un tiempo, al fin y al cabo, atar cabos, dejar cabos sueltos, estar al cabo de la calle ...</p>	<p>Expresiones/verbos sinónimos cabo = extremo llevar a cabo = llevar al extremo llevar a cabo = realizar, efectuar, ejecutar, desarrollar, hacer...</p>
<p>+ vocabulario (relaciones sintácticas, colocaciones) Cosas que se pueden llevar a cabo = realizar llevar a cabo, realizar, efectuar, ejecutar, desarrollar, hacer... una acción un reto prácticas reformas trabajos ...</p>	<p>Relaciones morfológicas acabar = hacer algo hasta el extremo (=cabo) recabar = conseguir hasta el extremo (=cabo)</p>	<p>Relaciones sintagmáticas (complementos verbales) acabar algo = terminar acabar con algo = destruir acabar en algo = dar lugar a otra acción o cosa</p>
<p>Sinónimos extremo, final, punta, límite, término</p>	<p>Estructuras formal y semánticamente similares locución verbal <i>llevar a cabo</i> estructura: llevar a + sustantivo llevar a término llevar al extremo llevar al final llevar al límite</p>	<p>Estructuras formalmente similares llevar a consecuencias graves llevar a práctica llevar a equivocación llevar a buen puerto llevar a escena llevar a efecto llevar a un callejón sin salida</p>

4.2. FACTORES QUE FAVORECEN LA CONCIENCIA DE LA PALABRA

La conciencia de la palabra se desarrolla en la etapa prelingüística motivada por tres factores fundamentales: la identificabilidad, la funcionalidad y la frecuencia (Mariscal Altares y Gallo Valdivieso, 2014). Identificar el referente del signo lin-

güístico (antes que el significado en fases iniciales del desarrollo de la lengua) es necesario para la comprensión. Igualmente, la conciencia de la palabra requiere entender su funcionalidad comunicativa como signo, es decir, cuando el niño dice «Mamá» hay una intención (es funcional: «que venga mamá», «cógeme, mamá...») y cuando la madre le llama «Carlos», por ejemplo, le quiere calmar, le transmite cariño... lo que sea. El sentido funcional del signo y de la comunicación en términos amplios se muestra en toda la etapa protoimperativa y a lo largo de toda la vida. A su vez, las palabras más frecuentes se identifican mejor porque se reconocen y activan más rápidamente, como demuestran los múltiples experimentos que miden el reconocimiento léxico según tiempos de reacción ante palabras que actúan como estímulos. Y estos mismos experimentos demuestran que las palabras se reconocen mejor cuando aparecen en el contexto de una frase que cuando aparecen aisladas (Mariscal Altares y Gallo Valdivieso, 2014). La contextualización del léxico es un factor clave para la toma de conciencia de la palabra, para entender su significado y su valor pragmático (Ghavami, 2017; Martín Vegas, 2019).

Resumiendo, podemos decir que los factores que favorecen la conciencia de la palabra son tres: 1) aprender las palabras en el contexto de uso, 2) aprender primero las palabras más frecuentes, y 3) aprender las palabras conectadas por similitudes formales y semánticas, siendo las semánticas las más relevantes según muestran múltiples experimentos realizados en el marco de las teorías conexionistas (Bybee, 1985, 1988). Por este motivo, debemos plantearnos desarrollar una didáctica del léxico en la etapa escolar preuniversitaria que estudie la palabra y sus relaciones morfológicas y sintácticas dentro de un contexto de uso, a partir de textos de distinta tipología, y teniendo en cuenta su funcionalidad y su frecuencia en función de la edad y nivel de los estudiantes. El enfoque metalingüístico de la didáctica debe promover la reflexión del alumno para que, en ese reconocimiento de la forma y significado de la palabra, pueda entender el sentido único de cada signo y su valor comunicativo por oposición a otros similares o diferentes.

4.3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

La metodología propuesta se basa en tres pilares: 1) acercar el aprendizaje a las necesidades comunicativas del estudiante en función de su edad, su entorno, su nivel cultural..., 2) promover la reflexión del estudiante como medio procedimental para el mejor conocimiento del léxico y su ampliación (metodología inductiva), y 3) enmarcar la didáctica del léxico dentro de la didáctica del texto o la didáctica discursiva para no perder nunca la perspectiva del principal objetivo de la enseñanza de la lengua materna en la escuela, el desarrollo de la competencia comunicativa.

Dentro del primer aspecto que hay que tener en cuenta en didáctica, adaptar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes, la preevaluación lé-

xica resulta imprescindible. Trabajar con imágenes (dibujos o fotos) de escenas cotidianas como la calle de una ciudad, un parque, un aula, un paisaje... es el punto de partida para que los niños, a modo de *fast mapping*, empiecen a enumerar todo lo que ven: nombres de objetos (sustantivos) con sus cualidades (adjetivos) y las acciones que se realizan (verbos); también podrán situar los objetos o las personas que ven en el tiempo y en el espacio (adverbios) y hacer frases conectando lo que perciben (preposiciones, conjunciones, marcadores discursivos). De esta manera, se comienzan a desarrollar proyectos de habla o de escritura para realizar descripciones, narraciones o textos argumentativos, por ejemplo. A partir del léxico que los estudiantes conocen sobre un tema (centrado en una imagen motivadora), se diseña el proyecto con vocabulario nuevo que apoye la elaboración del discurso. Este vocabulario puede partir de un vídeo temático que sirva de apoyo o de tablas léxicas elaboradas a partir de glosarios o corpus (que pueden ser artículos de periódicos) que recojan palabras claves de uso fundamental para el desarrollo expresivo del tema en cuestión. La dificultad del tema (y del léxico) depende de la cercanía al conocimiento del mundo del estudiante y, obviamente, puede graduarse desde el uso de léxico frecuente, léxico disponible de áreas temáticas más próximas o lejanas a su entorno y léxico especializado en cualquiera de los temas.

Una metodología inductiva que promueva la reflexión del estudiante y que permita que sea él mismo el que vaya investigando, relacionando palabras, ampliando su vocabulario y fijándolo en sus producciones lingüísticas requiere, en este caso, de recursos TIC como instrumentos de búsquedas léxicas. El diseño de las propuestas de las tablas 1 y 2 se ha elaborado a partir de los siguientes recursos (tabla 3).

TABLA 3. Recursos digitales para el diseño de ejercicios y el proceso de investigación liderado por los estudiantes

recurso	Web	Aplicación
diccionario monolingüe	https://dle.rae.es/	búsqueda de lemas y sus significados
lematizador	http://gedlc.ulpgc.es/investigacion/scogeme02/lematiza.htm	búsqueda de palabras relacionadas (relaciones morfológicas), palabras que forman parte de la misma familia léxica
corpus lingüísticos	http://corpus.rae.es/creanet.html <i>Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)</i> https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi <i>Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)</i>	búsqueda de expresiones y modismos; búsqueda de colocaciones léxicas

prensa digital	https://www.todalaprensa.com/ Portal de acceso a las direcciones de periódicos del mundo hispanohablante	búsqueda de léxico en titulares y artículos para trabajar niveles de uso, los recursos léxicos y gramaticales que dan cohesión al discurso... Recursos para desarrollar actividades de comprensión y producción discursiva
----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En Martín Vegas (2015; 2018a; 2019) se desarrollan múltiples actividades para el enriquecimiento del léxico destinadas a los niveles de educación infantil (3-6 años), educación primaria (6-12 años) y educación secundaria (12-18). En todos los niveles, la metodología de aprendizaje se plantea como una investigación de aula donde los estudiantes buscan, reflexionan y aprenden palabras que después deben usar en actividades discursivas. Es importante, como hemos señalado, aprender el léxico en su contexto. Por tanto, el diseño de actividades de comprensión y de expresión de textos es fundamental. Por una parte, se estimula el aprendizaje pero, por otra, se incorpora el léxico aprendido a la producción lingüística del estudiante.

5. CONCLUSIONES: DIDÁCTICA DEL LÉXICO ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

La integración de contenidos de lengua española en el estudio del texto con el objetivo de mejorar la competencia lingüística es todavía hoy un tema didáctico pendiente tanto en educación primaria como en toda la etapa de educación secundaria. A partir de los años 90, el texto ha cobrado protagonismo como unidad comunicativa objeto de estudio, pero, en realidad, basta con observar cualquier libro de texto para ver que el texto solo sirve de pretexto para explicar contenidos lingüísticos (sintaxis, morfología, la semántica de alguna palabra o expresión) y que las habilidades comprensivas y expresivas como el resumen, la narración, el comentario... se trabajan sin ninguna orientación de carácter lingüístico. Se estudia la gramática y la tipología textual de forma teórica y buscando el reconocimiento de estos contenidos por parte de los estudiantes. La secuencia didáctica más frecuente es la PPP (presentación-práctica controlada-producción), que incide más en la teoría y en las prácticas breves y descontextualizadas para asimilar esa teoría que en la parte productiva, una práctica libre más directamente ligada a la comunicación. En el caso del léxico, el proceso es idéntico: extraídas las palabras de un texto de referencia o base de la actividad, se pregunta por su significado, su morfología o sus relaciones sintácticas. Se trabajan palabras del texto, pero el enfoque de los ejercicios no asume que el texto sea la unidad comunicativa, sino que se pregunta

sobre unas palabras al margen de que formen parte del mismo texto. Este enfoque metodológico no asume la integración de los signos lingüísticos en el conjunto del discurso, no relaciona gramática y discurso, y tampoco léxico y discurso.

La inclusión del estudio de recursos léxico-gramaticales en la didáctica del discurso (Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, en revisión) es tan necesaria como el desarrollo de una didáctica del léxico integrada absolutamente en el estudio del texto. El objetivo no ha de ser otro que el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes, que han de comprender las palabras, su significado, sus relaciones con otras formas que podrían haber aparecido en el mismo contexto, su relación con las otras palabras que aparecen en el texto y que juntas dan coherencia al mensaje, las relaciones formales y semánticas que configuran el mismo registro del texto... Es decir, el estudio del léxico en conexión, el ejercicio de comprensión del texto a partir del conocimiento de las redes asociativas entre las palabras que lo forman y el ejercicio contrastivo con palabras que no están presentes pero que podrían haber aparecido, permite entender el sentido único del texto y su intencionalidad. Solo desde el desarrollo de una didáctica del léxico basada en las conexiones generadas en el texto puede desarrollarse la competencia comunicativa del estudiante, tanto en su dimensión de comprensión como de producción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGLIN, J. M. (1993). Vocabulary Development: A Morphological Analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), (Serial No. 238).
- ÁVILA MUÑOZ, A. M. (2016). El léxico disponible y la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la teoría de los conjuntos difusos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 31-43. doi: 10.1080/23247797.2016.1163038
- BYBEE, J. L. (1985). *Morphology. A study of the relation between meaning and form*. John Benjamins.
- BYBEE, J. L. (1988). Morphology as lexical organization. En M. HAMMOND y M. Noonan (Eds.), *Theoretical morphology. Approaches in modern linguistics* (pp. 119-141). Academic Press.
- CAROLINA SCOTTO, S. (2020). El lenguaje humano: ¿una estructura más un código o un sistema comunicativo dinámico, multimodal y semióticamente heterogéneo? *Análisis. Revista de investigación filosófica*, 7(1), 3-29.
- CARRERES LACASA, D. (2015). Valoración del repertorio léxico en español para escolares de 9 a 16 años. Tesis doctoral. Universitat Jaume I. <https://www.tdx.cat/handle/10803/333343#page=1>
- FORSTER, K. I. (1976). Accessing the mental lexicon. *New approaches to language mechanisms*, 30, 231-256.

- GHAVAMÍ, S. (2017). *El enfoque léxico y algunos aspectos de la enseñanza del léxico en E/LE con hablantes de persa*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/456563/segh1de1.pdf>
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, L., RODRÍGUEZ, C. y GÁZQUEZ, J. (2011). Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura. *Magister. Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 135-146.
- HESS ZIMMERMANN, K. (2019). Pensar sobre la Morfología de las Palabras: un Proyecto Didáctico para el Desarrollo de Vocabulario en la Escuela Secundaria. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(2), 193–215. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.010>
- HOCKETT, C.F. [1960] (1977). Logical considerations in the study of animal communication. En C. F. HOCKETT, *The view from language: Selected essays 1948-1974* (pp. 124-162). University of Georgia Press.
- JENKINS, J., STEIN, M. y WYSOCKI, K. (1984). Learning Vocabulary Through Reading. *American Educational Research Journal* 21(4), 767-787.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- KRASHEN, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- KRASHEN, S. D. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4).
- MARCHAND, V. y BATES, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: A test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366.
- MARISCAL ALTARES, S. y GALLO VALDIVIESO, M. P. (2014). *Adquisición del lenguaje*. Síntesis.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2015). *El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Síntesis.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2018a). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Síntesis.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2018b). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *RILCE*, 34(1), 262-285.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2019). La conciencia lingüística de la palabra. En M. C. FERNÁNDEZ LÓPEZ y M. MARTÍ SÁNCHEZ (Eds.), *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español* (pp. 37-83). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2022a). Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos «difusos» en la Enseñanza Secundaria. *Tejuelo*, 35(1), 107-136. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.107>
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2022b). Impacto del conocimiento morfológico en el reconocimiento del léxico. Estudio comparativo. En *Enfoques actuales en investigación filológica*. Peter Lang.
- MEDINA MORALES, L. P. (2002). ¿Para qué aprender gramática en la escuela? Puentes entre la abstracción del análisis y la comunicación cotidiana. *Onomázein*, 7, 183-212.
- MONTOLÍ, V. (2020). Enseñar gramática en Secundaria. *REGROC*, 3(1), 137-145. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.57>
- MORENO VILLANUEVA, J. A. (2022). Aplicaciones de la disponibilidad léxica a la lexicografía de aprendizaje en ELE. *Tejuelo. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 35(3), 233-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.233>

- NATION, Paul. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Heinle and Heinle.
- RODRIGO, V. (2009). Componente léxico y hábito de lectura en hablantes nativos y no nativos de español. *Hispania*, 92(3), 580-592.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. y MARTÍN VEGAS, R. A. (en revisión). Cómo se puede contribuir desde el conocimiento léxico-gramatical a la competencia discursiva del alumnado. Exploración metacognitiva y recursos para argumentar.
- SERRANO DOLADER, D. (2018). *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- WACEWICZ, S. y ŻYWICZYŃSKI, P. (2015). Language Evolution: Why Hockett's Design Features are a Non-Starter. *Biosemiotics* 8, 29-46. <https://doi.org/10.1007/s12304-014-9203-2>
- WEST, R., STANOVICH, K. y MITCHELL, H. (1993). Reading in the Real World and its Correlates. *Reading Research Quarterly*, 28, 35-5.