

El Glosario como Propuesta Didáctica en el aprendizaje de léxico

Sofia Oliveira Dias

Universidad de Salamanca.

sofiadias@usal.es

Oliveira Dias, S. (2013). El Glosario como Propuesta Didáctica en el aprendizaje de léxico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

RESUMEN

Partiendo de la evidencia del alto grado de porcentaje del fenómeno de transferencia en los errores léxicos de aprendices de Portugués Lengua Extranjera a Hablantes de Español (PLE-HE) en niveles de iniciación, proponemos la construcción de glosarios en clase como estrategia didáctica para el desarrollo del léxico, con el fin de aumentar el caudal léxico en estos estadios de aprendizaje y disminuir la influencia de su lengua materna. Con esta experiencia verificamos que, además de proporcionar input comprensible (requisito fundamental para el aprendizaje), se produce una implicación consciente del alumno en el aumento y calidad de su vocabulario y se promueve el uso de estrategias de inferencia léxica a nivel individual y grupal, el descubrimiento y la toma de conciencia de la forma y significado de las palabras.

Palabras clave: Léxico, glosario, aprendizaje de lengua extranjera (LE)

ABSTRACT

This paper stems from the evidence that there exists a high incidence of the transfer phenomenon in lexical errors among learners of Portuguese as a foreign language from their native Spanish. This is especially evident on the initial stages of language acquisition. Given this circumstance, this paper proposes the making of glossaries as a didactic strategy in order to increase vocabulary and lessen the influence of the learner's native language. With this strategy we verify that apart from providing a considerable input, a core requirement for the learning process, we actively involve the student in the process of vocabulary -building. We also promote the use of lexical inference strategies on the individual and the group level, as well as the discovery and awareness of the meaning of words.

Keywords: Lexicon, vocabulary-building, foreign language acquisition (LE)

1. INTRODUCCIÓN

Atrás quedó el tiempo del desconocimiento y desinterés, o al menos interés menor, por el estudio del léxico y de su adquisición/aprendizaje y enseñanza. Hoy en día ya son varios los autores que se dedican a su estudio como, por dar apenas algunos de los nombres más citados, Jean Aitchison, Paul Meara, Rebeca Oxford, Michael Lewis, Eve Clark, Paul Nation, Batia Laufer, Jeanne MacCarten, así como Marta Baralo, Roser Morante, Marta Higueras, Isabel Leiria, Cecilia Ainciburu, entre muchos otros. Este cada vez mayor interés (se nota el incremento desde finales de los 70 e inicio de los 80) es fruto de la constatación de que esta área tiene un peso fundamental en la adquisición/aprendizaje de una L2 y se presenta como una de las que mayores dificultades ofrece a los aprendices de lenguas (Suau, 2000).

Todo ser humano, como hablante/oyente de una lengua (materna o segunda) tiene la capacidad, a lo largo de su vida, y en contacto con el medio, de construir y desarrollar su lexicón mental. En esta construcción progresiva y gradual, el hablante/oyente desarrolla sus destrezas y habilidades comunicativas con base en la competencia léxica¹ (Baralo, 2007). Esta es la que nos da una variada información que permite el reconocimiento y producción de las palabras. Y es de palabras, de su enseñanza y aprendizaje, de lo que habla el presente artículo. En él proponemos la construcción de glosarios en clase

como estrategia didáctica para el desarrollo del léxico y se organiza en dos partes. En la primera pretendemos responder a las preguntas: ¿Qué significa aprender una palabra?, ¿En qué consiste el aprendizaje del léxico?, ¿Qué se entiende por glosario?; y en la segunda presentamos la metodología de trabajo, el análisis de las técnicas utilizadas, la caracterización del grupo, los resultados de la experiencia, así como la opinión de los alumnos recogida en una encuesta realizada al final del cuatrimestre académico.

I PARTE

2. ¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER UNA PALABRA?

En cualquier estudio sobre léxico, las palabras son sus elementos protagonistas, pero en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, no sólo de palabras se compone el conocimiento léxico de nuestros alumnos, sino también, y muy principalmente, de combinaciones de palabras. De esta forma, muchos autores creen que la unidad de la palabra no es la más adecuada a la enseñanza del léxico a extranjeros (Higueras, 1997).

Desde la presentación de la propuesta de Richards (1976) sobre lo que significa conocer una palabra, muchos fueron los autores que la ampliaron, adaptaron y actualizaron (Oxford y Scarcella (1994), Laufer (1997), Nation (2001), entre otros). Los mencionados autores parten de la palabra como unidad de aprendizaje aportando cada uno de ellos una innovación o una nueva visión en relación al autor anterior. Richards (1976) fue el primero en dotar a la palabra de identidad propia. Para este autor el léxico no se reduce a meras listas de palabras que había que memorizar (concepción del estructuralismo vigente entre los años 40-70). Las principales aportaciones que de esta se han derivado se presentan en Morante (2005), quien comenta que Oxford y Scarcella (1994) innovan con su propuesta al introducir el concepto de contexto comunicativo, esto es, para estos autores el conocimiento de una palabra implica su correcto uso en un contexto real de interacción. En esta propuesta también se da relevancia al conocimiento de las colocaciones de una palabra, además de su significado en el diccionario. Laufer (1997) plantea su propuesta en términos de factores de dificultad de aprendizaje, centrando su estudio en las regularidades intraléxicas² de las palabras. Ya Nation (2001) dice que conocer una palabra significa reconocerla cuando es oída o vista según dos tipos de conocimiento, es decir, el conocimiento receptivo (o pasivo) y el productivo (o activo). También para este autor conocer una palabra significa conocer su forma, su significado y su uso. En resumen podemos decir que conocer una palabra

...es saber su denotación; cómo se relaciona con otras palabras que podrían haber aparecido en ese lugar (las relaciones paradigmáticas); cómo se combinan con otras (sus colocaciones o relaciones sintagmáticas); es tener suficiente información gramatical sobre ella (categorial y morfológica); es conocer sus usos metafóricos, su registro, la frecuencia de uso, la información cultural que transmite para una comunidad de hablantes, si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada y también, por qué no, qué equivalentes tiene en otras lenguas que conozcamos. (Higueras, 2004:11, nota 9)

Como se puede inferir de la definición anterior, la enseñanza de léxico a alumnos extranjeros no se reduce a la enseñanza de las palabras de forma aislada. Bien al contrario, el conocimiento de una palabra implica conocer su forma, su significado como elemento independiente integrado en un contexto, como elemento constituyente de un conjunto de palabras (expresiones idiomáticas...), así como su relación con las demás palabras.

Esta visión más global y más expansiva es lo que lleva a Morante (2005: 66) a considerar la propuesta de Nation (a pesar de su interesante aportación en términos de habilidades) “una propuesta tradicional, anclada en la palabra forma”.

La adecuación del concepto de palabra como unidad de aprendizaje en la adquisición/aprendizaje del léxico se viene cuestionando desde las propuestas del enfoque léxico³, llevando a un cambio de perspectiva en el cual la unidad de aprendizaje pasa a ser la unidad léxica. Entiéndase por unidad léxica la “secuencia integrada por una o más palabras con significado unitario que remite globalmente a un concepto (casa, caja de ahorro, feliz cumpleaños, a lo lejos, etc.)” (Cervero et al. 2000:192). De esta forma, el concepto de “unidad léxica” es el más apropiado, pues abarca no sólo los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios sino también expresiones prepositivas y conjuntivas (*a causa de, para, al final de*), frases

hechas (*No pegar ojo. Hacer novillos*), combinaciones sintagmáticas (*vino tinto/blanco/rosado*) y expresiones lexicalizadas (*Lo siento. Disculpe las molestias.*), al fin y al cabo todo lo que se puede integrar como aprendizaje de léxico. Según Higueras (1997) las unidades léxicas se dividen en palabras (“*se considera normalmente que la palabra es la unidad léxica por excelencia*”⁴) y unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas⁵.

Además, el conocimiento de una unidad léxica es un proceso gradual, esto significa que “*un único encuentro con la unidad léxica no será suficiente para aprender la palabra*” (Morante, 2005:67); su conocimiento y dominio de su uso por parte de los aprendices dependerá de la exposición a la misma a lo largo del tiempo. Aunque siendo la palabra la unidad léxica por excelencia, la distinción entre estos dos conceptos se basa en el criterio que las define, la palabra es considerada como unidad formal, mientras que la unidad léxica es una unidad de significado.

En este trabajo partimos de la unidad léxica como unidad de aprendizaje, pues, como se comentará más adelante, también en la construcción del glosario las unidades léxicas aportadas por los alumnos no sólo están constituidas por una sola palabra, como por ejemplo *pêssego* (“melocotón”), *bolacha* (“galleta”), *cabelo* (“pelo”), sino también por conjuntos o combinaciones de palabras, como por ejemplo *queijo para barrar* (“queso para untar”), *limpa-vidros* (“limpia cristales”), *se estiver a* (“si estuviera”), *sala de estar* (“comedor, salón”), *vinho branco* (“vino blanco”).

3. ¿EN QUÉ CONSISTE EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO?

Volviendo al proceso de adquisición/aprendizaje, partimos de la evidencia de que el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda (L2), en nuestro caso del portugués por aprendices hablantes de español, empieza con la proyección del léxico de la L1 en la L2, esto es, la L2 es “parasitaria” de la L1 (Alonso, 2012). En otras palabras, el aprendiz de L2 se sirve del conocimiento de su lengua materna (sistema solidificado, estructurado y organizado desde su infancia) para la construcción o desarrollo de la L2. De esta forma y haciendo de la L1 la base conceptual de la L2, el aprendiz, en la construcción de nuevas representaciones, atribuirá la nueva forma (“cão” de la L2) a los conceptos preexistentes de L1, esto es al concepto asociado a “perro”. La nueva forma se presentaría como otra manera de designar el concepto de la L1, esto es, cão sería otra forma de decir perro (Fig. 1), siendo el paso siguiente la conexión de enlaces directos entre la forma de L2 y el concepto (Fig. 2) (Alonso, 2012: 254).

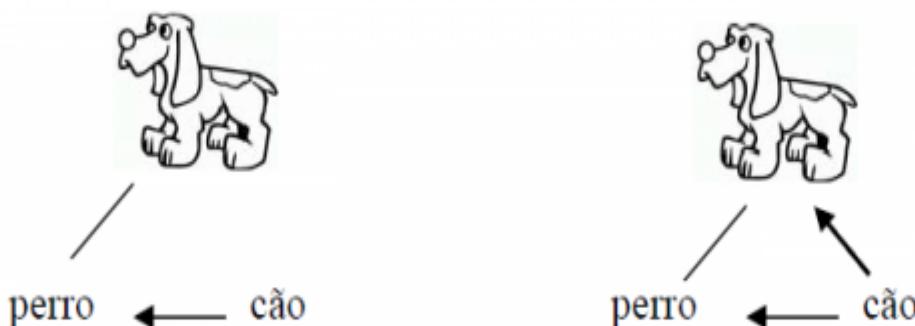


Figura 1 y Figura 2 (Modelo de Alonso 2012: 254)

Tal hecho es aún más evidente en niveles de iniciación⁶ y permite explicar el frecuente fenómeno de la transferencia en los errores léxicos de aprendices PLE-HE.

En Oliveira (2011) se llevó a cabo un estudio empírico basado en uncorpus de trabajo compuesto por 46 composiciones realizadas por estudiantes de PLE-HE, nivel de iniciación. A través del análisis de errores, se concluyó que el 66,2% de los errores identificados a nivel de la categoría sustantivo recogidos en el corpus se debe a la interferencia o transferencia negativa de la L1.

Con el objetivo de subsanar las dificultades presentadas por los alumnos (alto porcentaje de varios errores léxicos) y como forma de combatir la falta de tiempo⁷ dedicado al aprendizaje del vocabulario en las clases de lengua extranjera, proponemos la construcción de glosarios en clase como estrategia didáctica para el desarrollo del léxico. Creemos que la forma más eficaz de eliminar las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de una L2 es aumentando la exposición a un *input* comprensible (requisito fundamental para el aprendizaje)⁸ y esta es una buena forma de conseguirlo.

4. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR GLOSARIO?

Normalmente designamos por glosario el apéndice que aparece al final de un manual o libro, constituido por una lista de palabras ordenadas alfabéticamente o por orden de ocurrencia en las unidades que constituyen el manual. Por regla general, estos presentan la traducción de las unidades léxicas, pudiendo en algunos casos presentar información adicional, como de rasgos gramaticales, traducción de la acepción adecuada al contexto de aparición, etc. (Cervero et al., 2000:78).

Los glosarios pueden ser una herramienta válida de trabajo en el aprendizaje del léxico, siempre que sus entradas presenten una organización lógica (por ejemplo por agrupamiento de palabras como pueden ser las gradaciones, las jerarquizaciones...), proporcionen información complementaria (gramatical, semántica, fonológica) y no se reduzcan a una extensa lista de palabras traducidas a dos idiomas (*ibidem*).

Fue con esta concepción de glosario con la que se trabajó en clase. El registro de las unidades léxicas se fue realizando por agrupamientos de palabras. Dentro de cada grupo las unidades se registraron por orden alfabético, acompañadas de información complementaria como la de clase de palabra, su género, su definición, sus sinónimos o antónimos y su correspondiente traducción en la lengua materna. Para el registro personal de las unidades léxicas se recomendó que los alumnos utilizasen un cuaderno distinto al de los apuntes de clase, de manera a generar la estructura del glosario facilitando su posterior consulta.

II PARTE

5. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

En el día a día, en nuestra lengua materna, estamos rodeados de palabras tanto orales (en la comunicación con los demás) como escritas (anuncios, publicidad, periódicos, libros...). En el caso de estudiar una lengua extranjera, hoy en día, además de la asistencia a clase, también es posible el contacto con la misma de forma asidua, pues se cuenta con herramientas como internet, a través de la cual podemos acceder a periódicos, revistas, a una variedad de textos escritos, noticias televisadas, videoclips de canciones, reportajes y programas; además nuestros alumnos pueden tener amigos nativos de la lengua que están estudiando, con los cuales tienen la oportunidad de comunicar. A estos contextos añadimos también el contacto constante con productos⁹ de consumo diario, la mayoría de los cuales presentan su denominación o descripción traducida a otras lenguas, siendo una de ellas el portugués.

Como profesores de lengua extranjera (LE) fuimos conscientes de que a partir de esta realidad sería posible crear situaciones de contacto con la LE en contextos reales fuera de clase, con el objetivo de despertar en el alumno la curiosidad de conocer y descubrir nuevas palabras, así como de observar las diferencias gráficas y/o fonéticas con su lengua materna. En definitiva, motivarles al estudio de la lengua extranjera. Fue de esta realidad de donde surgió nuestra propuesta: invitar a los alumnos a que buscasen nuevas unidades léxicas en el contacto diario con dichos productos, con el fin de construir un glosario en clase.

Para la puesta en marcha de esta actividad, el alumnado contó con una serie de instrucciones previas (apartado 5.1) a la búsqueda de palabras, llegándose a crear una rutina periódica de descubrimiento, búsqueda de información adicional y forma de compartir información en clase. Para la construcción del glosario, cada alumno era responsable de aportar de cuatro a cinco unidades léxicas a la semana (en el día asignado). De esta forma, la actividad contaba con dos fases distintas: la primera de búsqueda de las unidades léxicas y la segunda su presentación en clase.

5.1. BÚSQUEDA Y REGISTRO DE LAS UNIDADES LÉXICAS

La búsqueda de las unidades léxicas se debía iniciar en casa durante las rutinas diarias. Por ejemplo, durante el desayuno la búsqueda de unidades se centraría en la caja de cereales, en el envase de la leche, en el envoltorio de las galletas o en las servilletas; ya en el baño la búsqueda se centraría en la crema corporal, en el champú, etc. A medida que se fuesen agotando los recursos en casa, el alumno debería buscar las unidades durante las visitas al supermercado, pasando por las secciones de las cuales normalmente no es consumidor (por ejemplo, sección de puericultura, sección de embutidos, sección de jardinería, etc.). A mitad del curso (cuando ya hay un mayor dominio de la lengua meta), la búsqueda se centraría en periódicos, en revistas online, así como en páginas de internet¹⁰; en definitiva en textos escritos de mayor extensión y complejidad.

La idea general era la de concebir la casa y/o los entornos que nos rodean como potenciales "almacenes léxicos".

El proceso de búsqueda de unidades léxicas se iniciaría en contacto real con la fuente (producto seleccionado), se desarrollaría con la lectura y la consulta de diccionarios y terminaría con la presentación oral en clase.

En la primera fase el alumno debía registrar las unidades léxicas desconocidas (por la forma o por el significado) encontradas en un determinado contexto. En el paso siguiente debía observar las palabras a ella asociadas e intentar deducir su significado sin recurrir al diccionario. La consulta de diccionarios (bilingües o monolingües) constituía la fase siguiente. Con ella el alumno comprobaría si su deducción había sido correcta o incorrecta, además de poder obtener información adicional (tanto gramatical, como fonológica, o bien semántica), así como su significado en la L1. El último paso consistía en la presentación oral de la unidad léxica en clase.

5.2. LA PRESENTACIÓN EN CLASE

En cada clase asignada al trabajo con el glosario se respetaron los siguientes pasos:

1º el alumno presenta oralmente las unidades léxicas encontradas, mientras que el profesor las registra en la pizarra, pudiendo pedir que el alumno las deletree (nivel fonético);

2º el alumno aclara el contexto de uso a los compañeros (si fue en la caja de cereales o en la crema de manos). Aquí el profesor puede ampliar información con la presentación de algunos sinónimos o antónimos, ayudando a su inferencia léxica.

3º el alumno, y/o los compañeros y/o el profesor añaden información sobre la clase gramatical (sustantivo, verbo, conjunción...). Aquí el profesor puede aprovechar para la revisión de algún punto gramatical, por ejemplo si aportan algún verbo puede repasar la conjugación de los tiempos a estudiar, si el verbo es irregular repasar las irregularidades del mismo.

4º el alumno presenta la traducción de la unidad léxica encontrada en el diccionario consultado. En este punto el profesor puede añadir algún otro contexto de uso (por ejemplo si el alumno presenta el verbo *Arranjar* con significado “*arreglar*” en *Vou arranjar* o *carro*; el profesor puede presentar el significado “*conseguir*” en *Arranjei emprego*); o también puede presentar palabras de la misma familia (por ejemplo a partir de *vassoura*, en español “*escoba*”, dar el verbo *barrer*, en español “*barrer*”, o a partir de *azeite*, en español “*aceite de oliva*”, dar *azeitona*, en español “*aceituna*”).

El hecho de que el alumno aporte la frase donde encontró la unidad léxica y en algunos casos (no tan obvios) el referir el “producto fuente” (si en el envase de una crema facial, si el cartón de la leche o en una noticia sobre el mundo animal) ofrece a sus compañeros una valiosa información sobre el contexto, lo que automáticamente facilitaba la comprensión de dichas unidades.

6. ANÁLISIS DE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS

Como se puede comprobar, la construcción de un glosario no tiene por qué limitarse a un listado de palabras traducidas a dos idiomas. Su construcción y estructura envuelven diferentes técnicas de transmisión de significados, que, como nos dicen Cervero et al. (2000: 78), son “*los recursos de que disponen los/as docentes para aclarar o explicar unidades léxicas desconocidas*.”

De la variedad de técnicas destacamos las que más se utilizaron en clase: la explicación a través del contexto, los sinónimos, los antónimos, la traducción, la comparación entre lengua meta y lengua materna, así como la agrupación de palabras. El recurso a muchas de estas técnicas es de primordial importancia porque nos aproximan a la forma de organización del propio léxico en nuestra mente, facilitando así su aprendizaje y memorización.

De esta forma la utilización tanto de la sinonimia como de la antonimia facilita la explicación de la nueva unidad léxica a partir de una ya conocida. Lo importante es que se recurra a ejemplos que aparezcan bien contextualizados.

La traducción es una técnica muy demandada por los alumnos de niveles de iniciación. Bajo la óptica del profesor, el recurso a esta técnica permite que los alumnos se sientan más seguros y menos ansiosos. Por otra parte, esta técnica nos permite usar una perspectiva contrastiva entre L1 y L2, llamando la atención sobre sus similitudes y diferencias.

Por fin, la agrupación de palabras nos permite seguir una ordenación lógica de las unidades léxicas por grupos cuyos elementos presentan algún tipo de relación significativa entre ellos. En la elaboración de estas agrupaciones los alumnos recurren a sus conocimientos del mundo y a sus experiencias. Ejemplos de agrupaciones de palabras pueden ser las graduaciones¹¹ o las jerarquizaciones, siendo estas últimas las más usadas en la estructuración del glosario. En las jerarquizaciones, para la organización de las unidades léxicas, se parte de hiperónimos¹² (por ejemplo *Alimentação > carne, peixe, fruta, doces...*) o de hipónimos¹³, que a su vez pueden ser hiperónimos de otros (por ejemplo el hipónimo *carne* pasa a hiperónimo en *Carne > frango, vaca, porco...*).

El registro en la pizarra, que puede ser realizado por el profesor o por los propios alumnos, respetó la ordenación por agrupamiento de palabras, es decir, a medida que se iban registrando las unidades léxicas en la pizarra ya iban siendo agrupadas según la relación de significados entre ellas.

7. CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO

Con el fin de comprobar si la construcción de glosarios en clase sería una forma útil de aprendizaje de léxico, la hemos llevado a cabo en el curso 2010-2011, con tres grupos diferentes de alumnos, a los que designaremos grupo A, B y C de la asignatura lengua portuguesa, nivel de iniciación, de la Universidad de Salamanca. El grupo A está compuesto, mayoritariamente, por alumnos del Grado en Estudios Portugueses y Brasileños; el grupo B por alumnos del Grado de Traducción y Documentación; y el grupo C por alumnos de Filología Inglesa y Francesa, así como de Ingenierías, entre otras titulaciones.

Los grupos A y B son de iniciación absoluta, mientras que el grupo C ya contaba con un cuatrimestre de instrucción. Sólo el grupo C contaba con 3 horas semanales de clase, los dos restantes contaban con 4 horas semanales, repartidas en clases de una y dos horas. La presentación de las unidades léxicas para el glosario se realizó una vez a la semana, durante la primera media hora en las clases de 2 horas.

Además, al finalizar el cuatrimestre académico se pasó a cada grupo una encuesta anónima constituida por 9 preguntas: a 8 de estas, el alumno debería responder cualitativamente eligiendo el criterio¹⁴ más adecuado. La última pregunta estaba formulada en términos de opción múltiple (apartado 8.3). De las respuestas obtenidas en esta encuesta formulamos y argumentamos nuestras conclusiones acerca del uso del glosario en clase. Estas se presentan a continuación.

8. DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA

8.1. RESULTADOS

En relación a los resultados obtenidos, destacamos que con esta experiencia fue posible que los alumnos, de forma autónoma, descubriesen una gran variedad de unidades léxicas. La media de unidades descubiertas y trabajadas a la semana fue la siguiente:

Grupo A – 14 unidades léxicas

Grupo B – 15 unidades léxicas

Grupo C – 21 unidades léxicas

A pesar de la variación del número de unidades léxicas trabajadas por grupo (esta dependió del número de unidades presentadas por alumno, recordamos que cada uno debería participar con cinco, lo que no siempre ocurría), cada glosario final contó con una media de entre 200 y 250 unidades.

En los grupos A y B fue posible organizar la totalidad de las unidades léxicas del glosario en 18 y 14 jerarquizaciones respectivamente, en las que algunos de sus hipónimos se pasan a presentar como hiperónimos que a su vez se desglosan en otros hipónimos. Por ejemplo el caso de *alimentação* (esp. “alimentación”) contiene los siguientes hipónimos: *carne, peixe, fruta, doces...* A su vez *carne* se desglosa en *frango, vaca, porco...* Por otro lado *peixe* se desglosa en *sardinha, lulas, pescada...* y *fruta* en *banana, laranja, melão...*

En el caso del grupo C se optó por una organización por categoría gramatical (sustantivos, adjetivos, verbos regulares e irregulares, conjunciones, expresiones lexicalizadas, frases hechas...) una vez que la gran mayoría de las unidades léxicas aportadas por los alumnos pertenecían a temas muy variados dificultando la ordenación de palabras en agrupaciones jerarquizadas de significado, como se verificó en los grupos anteriores. Posiblemente, esta diferencia se deba al hecho de que los alumnos de este grupo, al tener más conocimientos de portugués, consultaron otro tipo de material escrito (libros, libros de instrucciones, páginas web y periódicos), fijándose más en unidades de significado menos concreto y palpable como puede ser *greve* (“huelga”), en comparación con *morango* (“fresa”).

8.2. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS

Teniendo en cuenta los datos de la encuesta (cuadro 1 en apéndice) realizada a los alumnos de los tres grupos, podemos concluir que la construcción del glosario en clase:

-Fue una idea interesante (pregunta 1). Tanto en los grupos A y B la mayoría está totalmente de acuerdo (más del 60%), y más del 30% está de acuerdo, lo que significa que la totalidad está de acuerdo. En el grupo C el 75% está de acuerdo mientras que el 25% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Aunque este porcentaje sea una minoría, y no sea negativo, creemos que se deba a la menor implicación verificada en algunos miembros del grupo.

-Motivó al estudio del nuevo idioma y permitió aumentar el caudal léxico de forma relajada (preguntas 2 y 3). Ningún grupo se mostró en desacuerdo, siendo el porcentaje de los que están totalmente de acuerdo superior al 55% en los grupos A y B. El porcentaje de los que están de acuerdo varía entre el 33% en el grupo B y el 36% en el grupo A, alcanzando el 100% en el grupo C. Además los grupos A y B presentan el 9% y el 11% respectivamente de los que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo. Aunque sea un porcentaje bajo creemos que estos casos se explican por el hecho de que los aprendices asocian más fácilmente el aprendizaje de léxico a contextos formales y de forma consciente y no a contextos naturales de forma “relajada”.

-Proporcionó estar en más contacto con el idioma (pregunta 4). En este punto se verifica un alto porcentaje de los que están totalmente de acuerdo, el 73 y el 67% en los grupos A y B respectivamente, mientras que en el grupo C el 75% está de acuerdo. Con este elevado porcentaje de respuestas afirmativas se comprueba que el objetivo de crear más contextos de contacto con la LE fue alcanzado.

-Proporcionó conocer más prensa portuguesa (pregunta 5). Estas respuestas se pueden corroborar con el gráfico 1 donde se presentan las fuentes de búsqueda más utilizadas por el alumnado, atribuyéndose una parte importante a otras fuentes (ver apartado 8.3).

-Proporcionó más conocimiento en general del idioma (pregunta 7). Los porcentajes del grupo A y B son muy semejantes, el 55% está totalmente de acuerdo y el 45% está de acuerdo. En el grupo C el 75 % está de acuerdo. Una vez más, el alto porcentaje de respuestas afirmativas a esta pregunta viene a comprobar que el hecho de dar información adicional de cada unidad léxica es fundamental para conocer el funcionamiento de la lengua.

-Facilitó la memorización de las palabras (pregunta 8). Los altos porcentajes verificados en las respuestas “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” de todos los grupos vienen a comprobar y consolidar la idea de que el repaso periódico y sistemático de las nuevas unidades léxicas es de primordial importancia para la memorización, esto es, fijación del nuevo conocimiento.

La única limitación encontrada tiene que ver con la pregunta nº 6, donde se alude al glosario como herramienta de consulta. En esta pregunta los alumnos confirman que el glosario no les sirvió (grupo C), o les sirvió poco (grupos A y B) para consultar dudas lexicales.

En nuestra opinión, posiblemente esto se deba a la falta de constancia en registrar las unidades léxicas en un cuaderno distinto al de los apuntes, lo que limita y dificulta la rápida búsqueda de las unidades léxicas cuando se necesita consultarla. Para subsanar esta limitación proponemos, para futuras experiencias, y aparte del registro personal de cada alumno, que el registro se haga en un documento en formato Excel, en la construcción del cual todos los alumnos participarán.

8.3. FUENTES DE CONSULTA

El siguiente gráfico (gráfico 1) presenta las respuestas de los alumnos a la última pregunta del cuestionario (*¿Dónde buscas las palabras que aportas en clase?*). Por las respuestas obtenidas, podemos concluir que todos los grupos, en general, siguieron los criterios definidos en clase, esto es, han buscado las unidades léxicas en los productos de casa, en las visitas al supermercado, en periódicos y revistas. Algunos incluso se atrevieron a buscarlas en los telediarios.

Además de las fuentes propuestas en clase, los alumnos también buscaron sus propias fuentes, designadas en “Otros”, que en algunos casos han identificado:

Grupo A – amiga brasileña y libros;

Grupo B – canciones, libros y amigos brasileños;

Grupo C – páginas web, folletos de instrucciones, libros y televisión.

En general se verifica que mientras los alumnos del grupo A no optaron por buscar palabras en las visitas al supermercado, lo han compensado con la búsqueda en productos de casa, periódicos y revistas. Los alumnos del grupo B no optaron por los telediarios pero fueron los que más partido sacaron a las visitas al supermercado. Por último, los alumnos del grupo C no optaron por los telediarios y aún menos por las revistas, pero sí por los periódicos y la televisión en general (gran porcentaje en “otros”).

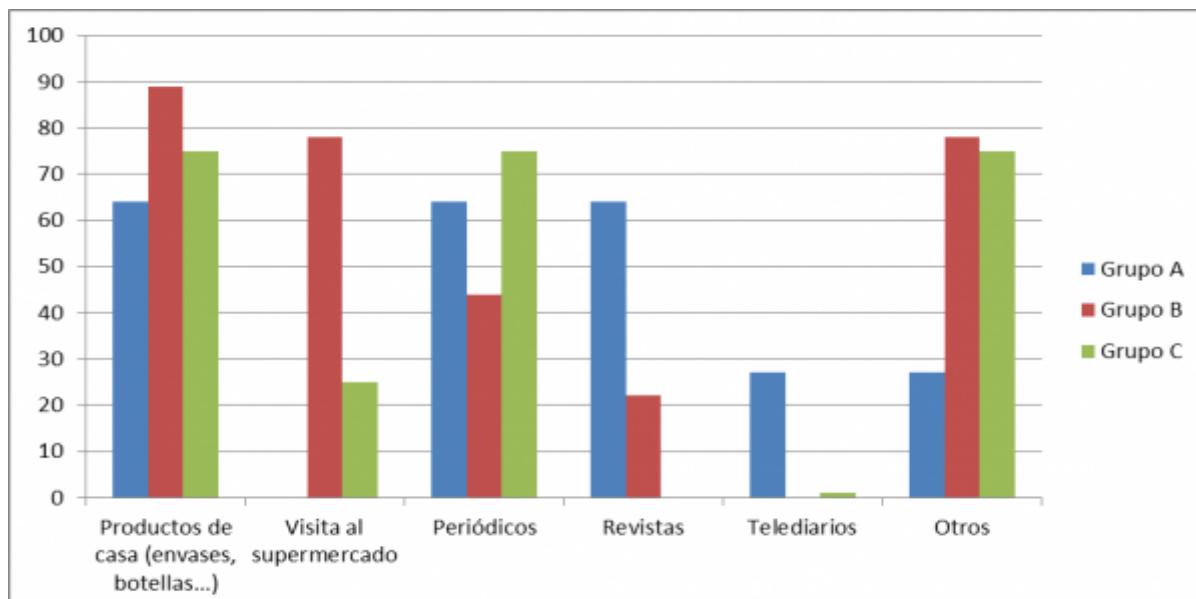


Gráfico 1: *¿Dónde buscas las palabras?*

9. REFLEXIONES

Antes de finalizar, queremos volver sobre algunas de las evidencias constatadas a lo largo de las clases. Recordando los pasos presentados en el apartado 5.2., verificamos que estos ayudaron a identificar, asociar y caracterizar las unidades léxicas, permitiendo fortalecer la conexión de cada una de ellas con su significado, aumentando así su conocimiento fonético y gráfico. Por parte del grupo los mecanismos son semejantes, aunque como oyentes de las nuevas unidades léxicas de los compañeros se exponen al proceso de inferencia léxica (paso ya superado por el que aporta la palabra en el momento que la descubre). Los propios alumnos, como se comprueba en las respuestas a la pregunta 8 del cuadro 1, reconocen que es más fácil identificar o recordar una palabra si ya apareció antes en el glosario (facilita la memorización). Sobre este punto hay que comentar que la media de unidades léxicas registradas por clase no da cuenta de las que iban siendo repetidas, esto es, la misma unidad léxica podía ser aportada por diferentes alumnos en la misma clase o en clases posteriores, lo que favorecía su reconocimiento, revisión y memorización. Esta es una de las ventajas de haber trabajado en la construcción de un glosario, pues como nos dice Ezquerra (2003: 64) “Además, como todo profesor sabe, no basta con enseñar la palabra, hay que fijarla, y eso se hace mostrándola en contextos (...)”, y para ello la práctica de la repetición consolida las conexiones directas entre L2 y significado (ver figura 2). Fue muy gratificante verificar que los alumnos se acordaban de las unidades léxicas que se iban repitiendo, esto era prueba de que el proceso de reconocimiento del léxico se estaba operando.

También se ha verificado que las unidades léxicas aportadas por los alumnos (relacionadas con la casa, alimentación, objetos personales...) servían de introducción a la presentación de buena parte de los temas a trabajar en clase (por ejemplo las rutinas diarias, la casa, utensilios de cocina, baño...).

Esta actividad también permitió reflexionar en clase sobre las dos normas del portugués (portugués europeo y portugués de Brasil) debido a que muchas páginas web o incluso diccionarios online suelen ser más frecuentes en portugués de Brasil. Por otro lado, una parte de nuestro alumnado tiene especial interés en la norma de Brasil bien por motivos profesionales y/o personales (mayor contacto con amigos brasileños).

Por otro lado, muchas de las traducciones presentadas en los productos no siempre eran fiables, lo que nos ha permitido reflexionar sobre la práctica de la traducción y las herramientas online disponibles para la misma. Estas reflexiones fueron de especial interés para los alumnos del grupo B, cuya mayoría provenía del Grado de Traducción e Interpretación.

Por último, añadir que en el momento de compartir las unidades léxicas descubiertas en clase, además de crearse un clima de cooperación y motivación grupal, a través de correcciones fonéticas y/o gráficas, o en el momento de intentar inferir los significados, se creaban momentos más espontáneos y/o lúdicos marcados por risas, comentarios anecdóticos, de tal manera que cada detalle vivido iba ayudando a la fijación de la unidad léxica presentada.

10. A MODO DE CONCLUSIÓN

Con esta propuesta didáctica nuestro objetivo ha sido proporcionar contextos variados de exposición al nuevo idioma, de forma que el alumnado no redujera el contacto con la LE simplemente a la hora de clase. Se pretendió que de forma relajada, motivadora y divertida se concienciasen de que, aun estando en un país donde la lengua aprendida no es ni lengua oficial ni autóctona, es posible estar en contacto con la misma de forma asidua. Por otra parte, con esta actividad se pretendió desmitificar el aburrimiento que en general los alumnos asocian al aprendizaje de vocabulario, el cual ven como algo difícil y tedioso por asociarlo a un listado de palabras a memorizar en los momentos previos a los exámenes. De esta forma pretendimos enseñar que sólo con dedicar un poco de su tiempo a diario podían ampliar su conocimiento léxico de forma motivadora y relajada.

En conclusión, con esta experiencia hemos constatado que la construcción de un glosario en clase, además de proporcionar *input* comprensible, proporciona una implicación consciente del alumno en el aumento y calidad de su vocabulario, el uso de estrategias de inferencia léxica a nivel individual y grupal, el descubrimiento y la toma de conciencia de la forma y significado de las palabras. Sirviendo también de repaso y revisión de vocabulario a trabajar en las unidades del programa, así como el hábito de consultar diccionarios bilingües y/o monolingües. Postulamos que esta estrategia didáctica que implementamos en clase proporciona una forma más fácil de memorización del léxico, así como una mayor motivación y dinamismo en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Rey, R. (2012). *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-española de Ediciones.

Baralo, M. (2007). Adquisición de Palabras: Redes Semánticas y Léxicas, Ponencia impartida en el Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico, Universidad Antonio Nebrija, la editorial SGEL y el Instituto Cervantes, 39- 61.

Cervero, M.; Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*, Programación de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado, Madrid: Edelsa.

Ezquerra, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid: Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco/Libros.

Higueras, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros, en REALE, 8, pp. 35- 49.

Higueras, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico, en Carabela, n.º 56, 5-25, SGEL, Madrid. (también disponible en <http://www.nebrija.com/revistalinguistica/numero11/numero11/pdfs/9.Higueras.pdf>)

Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factores that affect the learning of words, en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, CUP, pp. 140-155.

McCarten, J. (2007). *Teaching Vocabulary- Lessons from the corpus, Lessons for the Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

Morante, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid: Cuadernos de Didáctica de Español/LE, Arco/Libros.

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in a Another Language*, Cambridge, CUP.

Oliveira, S. (2011). El sustantivo: la interferencia en los aprendices de portugués L.E. – hablantes de español, *Revista de Estudios Portugueses y Brasileños*, Nº11, Salamanca: Luso-Española de Ediciones, pp. 39-59.

Oxford, R. y Scarcella, R. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction, *System*, 22(2).

Richards, J. (1976). The role of vocabulary teaching, *TESOL Quarterly*, 10/1, pp. 77-89.

Suau, F. (2000). *La interferència léxica como estratègia cognitiva. Aplicació al discurs escrit en llengua anglesa*, Cuadernos de Filología Anejo XXXVII, Facultad de Filología, Universitat de València.

ANEXO

1 “(...) podemos describir la competencia léxica, como una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática). (...) está también íntimamente relacionada y mediatisada por el conocimiento del mundo del hablante, por sus competencias generales.” (Baralo, 2007:41-42).

2 Los factores intraléxicos se refieren a las propiedades intrínsecas de la palabra, tales como su forma (hablada y escrita), su estructura morfológica, su clase gramatical, así como sus propiedades semánticas.

3 Para una revisión bibliográfica de esta cuestión, véase Higueras (2004).

4 Baralo, 2007:40.

5 Para más información véase Higueras (1997).

6 “Este proceso es tan fuerte en los estadios iniciales de aprendizaje que virtualmente todo el aprendizaje léxico inicial es mediado por los conceptos de L1.” (Alonso, 2012: 199).

7 Para cada clase de lengua se imparten 60 horas presenciales, durante las cuales hay un temario a cumplir (6 unidades temáticas), lo que no nos da margen de tiempo para actividades de revisión de las unidades anteriores.

8 Véase Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York. Longman.

9 Como por ejemplo los envases, botellas, botes, cartones, cajas, esto es, todos los productos de consumo doméstico y/o personal.

10 Aunque los alumnos pudiesen consultar páginas online por su cuenta, se facultó una gran variedad de las mismas a través de la plataforma *moodle* de la universidad.

11 Cervero et al. (2000:84) nos presentan el siguiente ejemplo: “*recién nacido/a, bebé, niño/a (infancia); chico/a (pubertad); joven (juventud), adulto/a (edad adulta), anciano/a (vejez/tercera edad)*”.

12 Hiperónimos son términos que incluyen el significado de otros (por ejemplo fruta > melocotón, plátano, manzana, fresa...).

13 Hipónimos son términos cuyo significado forma parte de un hiperónimo.

14 Cada pregunta sería valorada según los criterios: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.

APÉNDICE 1

Cuadro 1. Respuestas de los alumnos al cuestionario realizado en clase

	Grupo A	Grupo B	Grupo C
1.La idea de crear un glosario de portugués en clase me pareció muy interesante.	Totalmente de acuerdo 64% De acuerdo 36%	Totalmente de acuerdo 67% De acuerdo 33%	De acuerdo 75% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25%
2.El hecho de tener que buscar 5 palabras en portugués semanalmente me motiva para el estudio del idioma.	Totalmente de acuerdo 55% De acuerdo 36% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 9%	Totalmente de acuerdo 56% De acuerdo 33% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 11%	De acuerdo 100%
3.A través de esta búsqueda estoy conociendo más vocabulario de forma relajada.	Totalmente de acuerdo 55% De acuerdo 36% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 9%	Totalmente de acuerdo 78% De acuerdo 22%	Totalmente de acuerdo 25% De acuerdo 25% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 50%
4.Esta búsqueda me proporciona estar en contacto con el idioma.	Totalmente de acuerdo 73% De acuerdo 27%	Totalmente de acuerdo 67% De acuerdo 33%	Totalmente de acuerdo 25% De acuerdo 50% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25%
5.La búsqueda de palabras proporciona que conozca más periódicos, revistas portuguesas.	Totalmente de acuerdo 55% De acuerdo 18% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 27%	Totalmente de acuerdo 11% De acuerdo 67% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 22%	Totalmente de acuerdo 50% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25% En desacuerdo 25%

6.Normalmente cuando tengo alguna duda consulto el glosario construido en clase.	De acuerdo 45,5% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 45,5% En desacuerdo 9%	Totalmente de acuerdo 11% De acuerdo 33% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 56%	En desacuerdo 75% Totalmente en desacuerdo 25%
7.Las palabras del glosario de clase me proporcionan más conocimiento del idioma.	Totalmente de acuerdo 55% De acuerdo 45%	Totalmente de acuerdo 55,5% De acuerdo 44,5%	De acuerdo 75% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25%
8.Cuando una palabra surge en clase la puedo identificar o recordar mejor si ya apareció anteriormente en el glosario.	Totalmente de acuerdo 64% De acuerdo 27% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 9%	Totalmente de acuerdo 44,5% De acuerdo 55,5%	Totalmente de acuerdo 25% De acuerdo 50% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25%