

FACILITAR EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO: CARACTERÍSTICAS GRAMATICALES DE LAS PALABRAS

Raquel Pinilla Gómez
Universidad Rey Juan Carlos (Madrid)

1. INTRODUCCIÓN

Enseñar una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) supone un reto diario para todo aquel profesor que pretenda conseguir un aprendizaje eficaz y rápido por parte de sus alumnos. Los que nos dedicamos a esta apasionante tarea sabemos que no siempre es fácil ya que las características idiosincrásicas de cada situación de enseñanza/aprendizaje precisan métodos y estrategias didácticas diferentes, capaces de adaptarse a las necesidades y a los perfiles particulares de cada grupo de estudiantes.

Cuando en la clase de español como lengua extranjera (ELE) distribuimos y secuenciamos la enseñanza de los diferentes contenidos del currículum, procedemos a realizar una planificación que condicionará el progreso y la manera de aprender de nuestros estudiantes. Cuando enseñamos una L2 hacemos explícitos conocimientos que para nosotros, como hablantes nativos, son implícitos –o a los que, en gran parte, hemos llegado por procesos de adquisición y no de aprendizaje– y eso implica una buena organización y una no menos buena disposición de contenidos.

Enseñar una lengua es enseñar un sistema formal, con sus diferentes niveles de análisis, por supuesto –fonético/fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, pragmático y contextual–, pero con un objetivo primordial, la comunicación. El sistema formal no es el fin en sí mismo, es la herramienta, es el *qué* puesto al servicio del *cómo*. Enseñar una lengua es una actividad altamente interdisciplinar, que combina conocimientos y habilidades, procesos y productos, y pone sobre la mesa del aula todo un repertorio de contenidos y actividades relacionados entre sí.

Entre esos diferentes contenidos que se enseñan en la clase de forma explícita se encuentran, en un lugar destacado, el léxico y la gramática. ¿Por qué juntos? Porque apoyamos la idea de que el componente léxico y el componente gramatical de una lengua están íntimamente relacionados y hay que sacar partido de esa relación a la hora de rentabilizar la enseñanza del vocabulario.

Creemos que de la trascendencia y la necesidad de la enseñanza del nivel léxico en el aula nadie puede dudar. Son ya muchos años de docencia oyendo a los estudiantes comentarios del tipo: «Para comunicarme lo primero que necesito son palabras», «me falta vocabulario» o «necesito palabras para expresarme». Es evidente que el léxico es un pilar básico del aprendizaje.

¿Qué podemos hacer nosotros, como profesores, de forma práctica, para que los alumnos aumenten su caudal léxico de manera productiva? Dicho en otras palabras, ¿cómo podemos contribuir a que el estudiante aprenda léxico nuevo y lo aprenda bien y sea capaz de usarlo adecuada y correctamente en las distintas situaciones comunicativas en las que participe?

Aprender una palabra no es sólo aprender su significado, su dimensión semántica, sino aprender a usarla en contexto, tanto lingüístico como comunicativo¹. Probablemente ésta sea la idea clave para entender cómo debemos afrontar la enseñanza del léxico, el hecho de considerar que las palabras no son unidades aisladas en la lengua, sino que alcanzan su verdadera dimensión y su significado pleno en función de los distintos contextos en los que aparecen y en las relaciones que establecen con las otras palabras de esos contextos². Seguro que no nos cuesta esbozar una sonrisa cuando recordamos esas situaciones en las que algún estudiante *ávido de saber* nos

¹ El término *contexto* tiene dos acepciones fundamentales para la enseñanza/aprendizaje de L2s. Por un lado, *contexto* en el sentido formal, lingüístico, lo que va delante y lo que va detrás. Por otro, *contexto* como situación comunicativa, con la consideración de los diferentes elementos de cualquier acto comunicativo: los interlocutores, la relación que existe entre ellos, el espacio, el lugar, etc. Lo lingüístico está más relacionado con cuestiones de corrección formal, gramatical, y lo comunicativo tiene que ver más con la adecuación pragmática –registro de lengua, etc.–.

² Una de las ideas que más nos han ayudado a entender lo que supone aprender léxico es la popular imagen de *la cesta de cerezas*, en la que siempre resulta difícil coger sólo una ya que se quedan enganchadas otras. Así sucede con una palabra en su *cesta*, en su contexto; es difícil aislarla para entenderla bien, sin considerar las relaciones sintagmáticas que establece con las demás.

pregunta el primer día de clase qué diferencias hay en español entre *ser* y *estar* o cuándo debe usar la preposición *por* y cuándo la preposición *para*. Sin duda, el tiempo, más que nosotros, le dará las respuestas.

En este trabajo, vamos a analizar los beneficios didácticos de esa consideración explícita, por parte del profesor, de las características gramaticales de las palabras, tanto morfológicas como sintácticas. Pero, incluso, antes de llegar a este punto, podemos empezar a observar esas relaciones, por ejemplo, en las repercusiones sintácticas –alternancia de los modos subjuntivo e indicativo– que pueden tener los diferentes significados de un mismo verbo. Así sucede con el verbo *sentir* en las siguientes cláusulas:

1. *Siento que ese negocio no haya salido bien.*
2. *Siento que ese negocio no ha salido bien.*

En la frase 1, efectivamente, la acepción de *sentir* es la de «lamentar, tener por doloroso y malo algo» (quinta acepción del *DRAE*³), mientras que en la frase 2 el significado de *sentir* va en la línea de «presentir, barruntar lo que ha de sobrevenir» (octava acepción del *DRAE*). El primer significado del verbo rige una estructura subordinada en subjuntivo mientras que el segundo conlleva la aparición de una subordinada con verbo en indicativo.

En la actualidad, esa preocupación por la dimensión didáctica de las posibilidades combinatorias de las palabras –las llamadas colocaciones o valencias semánticas y sintácticas– queda bien reflejada en los diferentes proyectos de investigación que, sobre el español, se están llevando a cabo en diferentes universidades españolas y extranjeras. Sin tratar de ser exhaustivos, recordemos el trabajo del grupo DICE (*Diccionario de Colocaciones del Español*), de la Universidad de La Coruña⁴; el proyecto ADESSE, de la Universidad de Vigo⁵, para la creación de una base de datos con información sintáctico-semántica sobre los verbos del español (realizado sobre la base de datos sintácticos del español actual www.bds.usc.es); o el *FrameNet Project* –para la constitución de una red semántica de marcos conceptuales–, de la Universidad de Berkeley, en el que participa la Universidad Autónoma de Barcelona, para la lengua española.

Aprender una palabra nueva resulta un proceso complejo, con tres etapas fundamentales. Al ser presentada por primera vez en clase, el estudiante debe intentar comprenderla, mediante técnicas y estrategias de aprendizaje individuales o colectivas –la explicación explícita del profesor, la traducción a su lengua materna o a otras L2s conocidas, la deducción, etc.–. A continuación, debe retenerla, fijarla, ese nuevo *ítem* léxico debe pasar a formar parte de su vocabulario activo. Por último, debe saber usarla, con la corrección formal y la adecuación discursiva necesarias. Por supuesto, ese uso derivará de la práctica, más controlada al principio hasta llegar a una fase más creativa y espontánea.

2. CARACTERÍSTICAS DE LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES

Cuando se presenta una palabra en clase, el primer paso siempre suele ser el de adjudicarle una categoría gramatical, ponemos a operar la conciencia metalingüística del estudiante. Esa información, además, es la primera que encontramos en los diccionarios: qué tipo de palabra es. Así, el estudiante descubre un mundo de verbos, sustantivos, adjetivos, preposiciones, artículos y determinantes, adverbios o conjunciones, que no le abandonarán en todo su proceso de aprendizaje.

Podríamos señalar algunas de las características formales más destacables de cada categoría gramatical:

2.1. LOS VERBOS

Se trata de la categoría fundamental, en la gramática de dependencias es el principio rector de cualquier enunciado. Hay que considerar, sobre todo, sus cambios morfológicos –las desinencias, las conjugaciones– (por ejemplo, *ser* y *estar* son verbos irregulares en español, ¿en qué tiempos?) y sus relaciones sintácticas con los otros constituyentes de la oración (*ser* es un verbo copulativo o el verbo *dar* se combina con dos complementos: directo e indirecto).

Pensemos que hasta aquí sólo nos hemos referido a características morfosintácticas de los verbos, sin haber entrado en sus significados, es decir, en las clasificaciones que también podríamos

³ *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española.

⁴ www.dicesp.com / www.colocacionesp.com

⁵ webs.uvigo.es/adesse

hacer desde el punto de vista semántico, del tipo general a) verbos de acción –estudiar–, b) verbos de proceso –dormirse, entender–, c) verbos de estado –llamarse, tener, quedarse en–⁶.

2.2. LOS SUSTANTIVOS Y LOS ADJETIVOS

Son los nombres tradicionales, siempre condicionados por cuestiones de flexión: el género y el número. La concordancia de género y de número, tan redundante en español, es un aspecto siempre unido a estas categorías gramaticales, de hecho los errores de concordancia se registran fosilizados hasta etapas muy avanzadas de la interlengua de los estudiantes. ¿Por qué la palabra *mano* en español es femenina si termina en –o, pregunta nuestro *hipergeneralizador* estudiante?⁷

2.3. LAS PREPOSICIONES

Se trata, sin duda, de uno de los tipos de palabras más complejas en español. Todos los estudiantes tienden, sistemáticamente, a traducir literalmente la preposición a/de sus lenguas maternas (*enamorarse con, diría un angloparlante, partiendo de su *fall in love with*). ¿Tienen las preposiciones, en español, un significado aislado de los contextos en los que aparecen? Y si lo tienen, ¿resulta rentable enseñarlo en función de su más o menos frecuente aparición en la lengua?

El caso de *por* y *para* quizá sea uno de los más tipificados y explicados desde un punto de vista gramatical. Pero, ¿cómo formulamos una regla para explicar al estudiante que en español se dice *confiar en* y *fiarse de* y no **confiar de* y **fiarse de*?, ¿podremos asegurar que, en el futuro, utilizará correctamente las preposiciones en estos casos cuando la presentación de los dos verbos + preposición se produjo a la vez?⁸

Por supuesto, no podemos olvidar el caso de los verbos con régimen preposicional, que siempre deben ser mostrados con la preposición correspondiente. En la clase de español L2 el verbo debe presentarse como *arrepentirse de* y no sólo *arrepentirse*. Al igual que con la conciencia del género de los sustantivos, el alumno debe saber y recordar que algunos verbos aparecen íntimamente unidos a determinadas preposiciones y esto debe ser respetado y aprendido. En español, *acordarse de* no es sólo un verbo a) con un cambio vocálico *o>ue* y b) reflexivo (tipo *-se*), sino que además c) se construye con un complemento encabezado por la preposición *de* –esa es su posibilidad combinatoria, su valencia sintáctica–.

2.4. LOS ARTÍCULOS Y LOS DETERMINANTES

Morfológicamente no son categorías difíciles; el principal problema lo encontramos en las relaciones sintácticas y semánticas que se establecen con otras palabras de las frases en que aparecen, las cuales determinan, por su estructura formal y su significado, el que deban o no usarse estas formas. Así, a algunos estudiantes extranjeros (pensemos, por ejemplo, de países del este de Europa o asiáticos) y por diferentes razones les resulta especialmente difícil saber cuándo deben usarse y cuándo no los artículos determinados e indeterminados. Estamos, por tanto, ante cuestiones sintácticas de aparición o supresión del artículo.

2.5. LOS ADVERBIOS

El principal problema en el uso correcto de los adverbios radica no tanto en su significado como en la posición que debe ocupar en la frase. El adverbio, en español, puede tener una ubicación relativamente libre, condicionada por el énfasis que queremos darle en el conjunto de la oración. Así, por ejemplo, pensemos en los diferentes significados –y, por supuesto, contextos– que pueden tener dos frases como *Es verdaderamente bueno* y *Verdaderamente, es bueno*.

⁶ Un interesante ejemplo de clasificación semántica de verbos lo encontramos en la lista provisional de clases verbales que se recoge en el proyecto ADESSE, al que hemos hecho referencia más arriba, y que puede consultarse en la dirección webs.uvigo.es/adesse/Lista_clases.htm

⁷ Una buena costumbre del profesor, cada vez que presenta un sustantivo en el aula, es escribirlo en la pizarra siempre introducido por el artículo correspondiente, masculino o femenino –especialmente necesario en los casos dudosos de excepciones a las reglas generales o de sustantivos en –e–. Evitaremos errores futuros de concordancia en el uso si hacemos resaltar que se trata de *la llave* y no sólo *llave*.

⁸ A veces, el recurso a una simple regla nemotécnica es lo más fácil para que el estudiante retenga las palabras correctamente. Ninguno de mis alumnos ha olvidado que es *confiar en* y no *confiar de* “porque en las dos palabras aparece la letra n”.

En cuanto a las características morfológicas, suele destacarse la formación de los adverbios en *-mente*, tan frecuentes en español.

2.6. LAS CONJUNCIONES

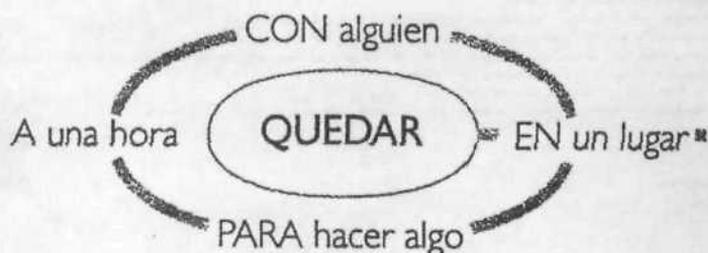
La presentación explícita de las conjunciones, desde un punto de vista gramatical, viene dada, en su mayor parte, por la elección entre indicativo o subjuntivo en la oración subordinada introducida por cada conjunción. Por tanto, el sentido primordial es el sintáctico, ya que, desde un punto de vista morfológico, la consideración más importante sería la de las locuciones conjuntivas.

3. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: EL VERBO *QUEDAR*

Un ejemplo en el que se aprecian muy bien esas relaciones entre los componentes léxico y gramatical es el del verbo *quedar*, en la octava acepción con que aparece en el *DRAE*: «concertar una cita». *Quedar* es un verbo muy rentable en español, con un índice de aparición muy alto, por lo que su presentación y práctica en el aula están plenamente justificadas desde los primeros momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje. El verbo *quedar*, desde un punto de vista funcional y comunicativo, aparece contextualizado en aquellas unidades del programa donde se enseña cómo proponer planes, aceptarlos y rechazarlos, concertar citas y organizar actividades de ocio («¿*Quedamos* esta tarde? – No puedo, ya *he quedado*», «Hoy *voy a quedar* con unos amigos para ir al cine» o «*He quedado* a las diez»). En cuanto a otros tipos de contenidos que se enseñan con el verbo *quedar* destacamos: a) desde un plano discursivo, aquellos textos constituidos por páginas de agendas, así como diálogos que se producen en diferentes situaciones –informales, académicas, profesionales, etc.–, y b) en el plano léxico, todo el vocabulario relacionado con actividades cotidianas así como las relacionadas con el ocio y el tiempo libre –citas, asistencia a conciertos, proyecciones de películas, etc.–.

Desde el punto de vista de sus características gramaticales, que es el tema que aquí nos ocupa, las informaciones fundamentales que ofrece este verbo se pueden presentar, básicamente, mediante cuatro tipos de complementos circunstanciales introducidos por respectivas preposiciones –lo que, tradicionalmente, y desde una conceptualización semántica, llamaríamos complemento de compañía (preposición *con*), complemento de tiempo (preposición *a*), complemento de lugar (preposición *en*) y complemento de finalidad (preposición *para*)⁹:

Hoy he quedado con unos amigos a las dos, en el bar de la facultad, para darles los apuntes de lengua.



En líneas generales, podemos añadir, además, que el estudiante tiende a confundir este verbo con la forma reflexiva *quedarse*, recogida en el *DRAE* en la primera acepción, por tanto, la más general, «estar, detenerse forzosa o voluntariamente en un lugar. U.t.c.pnrl.»¹⁰. No deja

⁹ En la presentación del verbo *quedar*, en clase, el profesor intentará utilizar la pizarra o cualquier soporte gráfico del que disponga para mostrar a los alumnos, de una manera visual clara y fácil de recordar, que este verbo suele aparecer en la frase rodeado –gráficamente– de sus preposiciones, como si fueran planetas que giran a su alrededor.

¹⁰ Lo correcto, gramaticalmente hablando, es que este verbo aparezca siempre reflejado con la preposición *en*, puesto que se trata de su valencia sintáctica y con la acepción de «permanecer en un lugar» siempre se utiliza sintácticamente con este parámetro. Por tanto, la entrada léxica debería ser *quedarse en*.

de resultar *chocante* y peligroso, desde un punto de vista didáctico, el hecho de que la primera acepción del verbo *quedar* sea la que, en realidad, corresponde a otro verbo diferente, que es *quedarse en*. En la elaboración de los diccionarios, y más aún en los destinados a la enseñanza de L2s, ésta es una cuestión básica que no se puede olvidar y en la que, como ya hemos señalado, están profundizando las diferentes líneas de investigación con el objetivo de elaborar unos diccionarios prácticos de colocaciones, que faciliten el aprendizaje de estos aspectos a los estudiantes¹¹.

Esa confusión por parte del hablante no nativo entre los dos verbos hace que se produzcan, desde estadios de interlengua tempranos, frecuentes errores debidos al cruce de ambas construcciones sintácticas, provocado por el desconocimiento de las dos diferentes valencias combinatorias. Así, podemos recoger secuencias erróneas del tipo «**Hoy me quedo con mi novia para ir al cine*» –en el sentido de la cita– o «**Este fin de semana voy a quedar en casa, no voy a salir*» –en el sentido de la permanencia en un lugar¹²–. ¿Qué podemos hacer, en nuestro cometido de profesores, para evitar estos errores y asegurarnos de que los estudiantes aprenden bien este verbo y saben usarlo (lo cual, entre otros aspectos, implica no confundirlo con otros parecidos formalmente, pero con significados y usos distintos)?

Lo fundamental es aclarar no sólo su significado –el plano semántico no suele producir problemas– sino su estructura sintáctica, presentarla explícitamente, de una manera gráfica, fácil, activar su memoria visual para que recuerden *ese verbo que tanto usan los españoles siempre rodeado de preposiciones*. A continuación, debemos asegurarnos de que lo han comprendido bien y son capaces de usarlo bien (comprensión/retención/producción). Para ello diseñaremos actividades que secuencien el aprendizaje de una nueva palabra (presentación/conciencia metalingüística/práctica de más a menos guiada).

A modo de ejemplo, ofrecemos la siguiente actividad (Pinilla Gómez, 2002b: 44) que, de manera ordenada y progresiva, muestra las características gramaticales del verbo *quedar* –en contraste con el verbo *quedarse en*–, propone una práctica controlada mediante la técnica de elegir la opción correcta y, por último, pide al alumno que produzca ejemplos contextualizados en los que se pueda comprobar que lo ha entendido.

Presentación y práctica de los verbos *quedar* y *quedarse en*

«*Quedar o quedarse? Señala la forma correcta en cada frase. Después escribe un ejemplo para cada uno de estos verbos.*»



- Oye, espérame, *quédate* / *quedo* aquí un momento, ahora mismo vengo.
= Vale, vale, no me muevo de aquí.
- Este verano voy a *quedar* / *quedarme* en casa, no tengo vacaciones.
- Ayer *quedé* / *me quedé* con unos amigos a las cinco para ir a ver la exposición de pintura.
- No voy a salir hoy, tengo que *quedarme* / *quedar* en casa estudiando. Mañana hay examen de Matemáticas.
- ¡*Quedamos* / *Nos quedamos* hoy a las siete!
= Lo siento, hoy no puedo, tal vez mañana.
- Me gustaría *quedarme* / *quedar* en España otro curso más, me gusta mucho vivir aquí.

QUEDAR

QUEDARSE
EN



4. SABER UNA PALABRA ES MUCHO MÁS QUE SABER SU SIGNIFICADO

En palabras de Barbadillo (1991: 81), aprender palabras supone «identificar aquella realidad o aquel concepto al que la palabra se refiere, y conocer su comportamiento sintáctico, su flexibilidad morfológica, su vinculación semántica y su uso». Esta cita resume, a nuestro entender, la complejidad que supone poder decir que se sabe una palabra. A la hora de preparar los materia-

¹¹ En el campo del inglés L2 se dispone ya de una obra de este tipo, el *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (2003).

¹² La entrada léxica del verbo *quedar*, en el *DRAE*, tiene quince acepciones distintas, en función de las diferentes combinaciones sintácticas, así, por ejemplo, son verbos distintos, con estructuras sintácticas y significados diferentes *quedar* + *adverbio* «Esta camisa *me queda bien*» o el coloquial *quedarse con alguien* –engañar– «¡Venga, no te *quedes conmigo!*».

les que usaremos en el aula, es fundamental partir de esa dimensión amplia e interdisciplinar de la enseñanza, la cual cobra en la enseñanza del léxico un lugar adecuado donde conjugar las diferentes aportaciones de cada uno de los niveles de análisis lingüístico.

Podemos terminar este trabajo con palabras de Richards (1985: 179) que nos recuerda la importancia de todas aquellas premisas que implica el conocer una palabra¹³. Según este autor, saber una palabra significa –entre otras consideraciones– conocer su comportamiento sintáctico. Nuestro propósito ha sido mostrar esta reflexión y ejemplificarla en un caso concreto, el de verbo *quedar* en español. Todo aquello que sirva para hacer más efectivo el aprendizaje de los alumnos siempre deberá ocupar un lugar destacado en nuestras investigaciones y en nuestra práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbadillo, M^a T. (1991): *La enseñanza del vocabulario*, Madrid, Publicaciones E.U. Pablo Montesino, Universidad Complutense.
- Gairns, R. y Redman, S. (1986): *Working with Words. A guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge University Press.
- García-Miguel, J.M^a. Costas, L. y Martínez, S. (2003): «Diátesis verbales y esquemas construccionales. Verbos, clases semánticas y esquemas sintáctico-semánticos en el proyecto ADESSE» [artículo en formato digital].
- Gómez Molina, J. R. (2004): «Los contenidos léxico-semánticos», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 789-810.
- Oxford University Press (2003): *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*.
- Pinilla Gómez, R. (2002a): *Español más claro. Nivel Básico*, Madrid, SGEL.
- _____ (2002b): *Español más claro. Nivel Básico. Cuaderno de ejercicios*, Madrid, SGEL.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 22^a edición. (DRAE).
- Richards, J.C. (1985): «Lexical Knowledge and the Teaching of Vocabulary», en: *The Context of Language Teaching*, Cambridge University Press, 176-188.

¹³ Además de conocer el comportamiento sintáctico, saber una palabra implica: conocer su índice de frecuencia en la lengua, las limitaciones de uso impuestas por las variantes situacionales, su base subyacente y las derivaciones morfosintácticas, las relaciones que se establecen con otras palabras –campos semánticos–, algunos de los diferentes significados asociados a ella y sus rasgos semánticos –del tipo [+animado], [+humano], etc.–.