

# INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EN ARTE Y HUMANIDADES: EXPERIENCIAS DE CAMBIO EN LA METODOLOGÍA DOCENTE



## COMPS.

María del Mar Molero Jurado  
Ana Belén Barragán Martín  
María del Mar Simón Márquez  
África Martos Martínez

*Dykinson, S.L.*



**Innovación Docente e Investigación en Arte y  
Humanidades: Experiencias de cambio en la  
Metodología Docente**

**Comps.**

**María del Mar Molero Jurado**

**Ana Belén Barragán Martín**

**María del Mar Simón Márquez**

**África Martos Martínez**

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Experiencias de cambio en la Metodología Docente”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: info@dykinson.com  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>  
Consejo Editorial véase [www.dykinson.com/quienessomos](http://www.dykinson.com/quienessomos)  
Madrid, 2022

ISBN: 978-84-1122-869-5

*Preimpresión realizada por los autores*

## CAPÍTULO 41

### LA NOVEDAD LÉXICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

JUAN MANUEL GARCÍA PLATERO  
*Universidad de Sevilla*

#### INTRODUCCIÓN

Poco a poco se van superando obstáculos relacionados con la enseñanza del léxico para aprendices no nativos. El más importante es su marginal integración en tareas orientadas habitualmente al conocimiento de las estructuras sintácticas de la lengua meta, lo que ha dado lugar a un aprendizaje incidental asistemático que ha tenido consecuencias negativas en las destrezas comunicativas de los alumnos. A esto hay que añadir la creencia, muy presente en los futuros docentes, de que la enseñanza de una segunda lengua se limita a los niveles básicos e iniciales, pese a que en la actualidad se publican herramientas orientadas a niveles superiores, en los que, precisamente, se detectan lagunas léxicas derivadas de deficiencias formativas. De ahí de la necesidad de atender a estudiantes cuyos requerimientos van más allá del conocimiento de un vocabulario fundamental, entendido como la adición del básico y el disponible.

Las señaladas lagunas léxicas se evidencian en la experiencia cotidiana del docente universitario. Son visibles, por ejemplo, los problemas de descodificación y codificación de los estudiantes erasmus, incrementados, en muchas ocasiones, en los aprendices de lenguas no emparentadas o de culturas más lejanas. Del mismo modo, en la tutorización de discentes no nativos matriculados en el programa “Intercambio Cultural y Lingüístico: Tándem”, que desde hace varios años se implementa en Universidad de Sevilla y que ahonda en el aprendizaje recíproco (los alumnos se emparejan con hablantes hispanos), se percibe la frustración inicial, por carencia de vocabulario, de quienes se enfrentan a una realidad nueva basada en el contraste sociocultural, pese a que sus destrezas gramaticales y de pronunciación resulten acordes con el nivel en el que “oficialmente” se ubican. Se trata, por lo tanto, de un desajuste evidente.

Si entendemos que los criterios de selección de las voces que han de manejar los estudiantes no nativos obedecen a su frecuencia y eficacia, desde el momento en que se vive una experiencia inmersiva, es decir, cuando una parte importante de su aprendizaje se desarrolla en uno de los países en los que se habla la lengua meta, las necesidades descodificadoras y codificadoras condicionan la selección de las unidades. Hay que tener muy en cuenta que la competencia léxica abarca el alcance

del vocabulario, es decir, la posibilidad de actualizar las unidades de distintas áreas temáticas, así como la riqueza y el control que el aprendiz tiene sobre estas, por lo que no es rentable soslayar un número considerable de neoformaciones.

Nuestra propuesta se orienta a la formación de futuros profesores de español como segunda lengua. En concreto, la metodología se pone en práctica en la asignatura troncal “Recursos y aprendizaje del léxico la clase de ELE”, impartida en el Máster Universitario del Español como Lengua Extranjera y Otras Lenguas Modernas (MasELE)”, que ofrece la Universidad de Sevilla. Los estudiantes provienen de varias titulaciones, aunque predominan los distintos grados de Filología y Traducción e Interpretación de Textos, por lo que poseen, en su mayoría, conocimientos lexicológicos e incluso lexicográficos.

Una vez que se han tratado, entre otros aspectos, las escalas léxicas y el lugar que ocupa la riqueza y dominio de vocabulario en el MCER, las técnicas de conocimiento y consolidación de las unidades, así como el análisis crítico de las herramientas lexicográficas para el aprendizaje de la lengua meta, se considera pertinente abordar la formación de palabras en relación con las voces de nueva creación desde un punto de vista esencialmente práctico. Por ello, una de las tareas nucleares del curso consiste en la elaboración de un repertorio lexicográfico que incluya palabras recientes, patrimoniales y foráneas, no sancionadas académicamente, con sus dos correspondientes enunciados microestructurales. Obviamente, la finalidad no es estrictamente neográfica, pues se trata de que el futuro docente cuente con un material útil, adaptable tanto espacial como temporalmente, al desarrollo de tareas orientadas a mejorar las destrezas léxicas, y, por tanto, culturales de los aprendices.

La novedad de nuestra propuesta, sustentada desde hace algunos años en las clases que impartimos, es su aplicación para alumnos de máster, sobre todo si posee una doble vertiente, docente e investigadora (hay en marcha tesis doctorales derivadas de estas prácticas), pues se ofrece un recurso innovador y dinámico válido no solo para el presente, sino también para el futuro de nuestros alumnos, ya convertidos en profesores.

## **METODOLOGÍA**

### **El neologismo en el aula**

El estudio de la neología ha experimentado en los últimos años un progreso justificable por las continuas mutaciones socioculturales, lo que ha ensanchado su aplicabilidad (Díaz y Vega, 2018). A esta tendencia ha sucumbido buena parte de los repertorios lexicográficos, incluido los académicos, sobre todo en el ámbito tecnolectal, dada la tantas veces recordada banalización de términos empleados, inicialmente, en lenguajes sectoriales (también los constituyentes lexicogénicos más rentables), sin obviar la sanción de las piezas léxicas foráneas, muchas veces sin

adaptación gráfica o fonética a las particularidades de la lengua de destino (frente a lo ocurrido en épocas no tan remotas). Sin embargo, y aunque se empiezan a dar pasos en la buena dirección, no son todavía numerosas las investigaciones centradas en el rol de las voces neológicas desde planteamientos glotodidácticos, en especial en la enseñanza-aprendizaje del español para discentes no nativos. Por ello es pertinente el diseño de propuestas orientadas a los futuros profesores de estos estudiantes.

Son numerosos los motivos que justifican la indicada carencia. En primer lugar, por el propio estatuto del neologismo, pues faltan criterios objetivos que discriminen la difusión de una creación potencialmente perdurable de un uso pasajero. En relación con esto, se ha debatido sobre unos parámetros que, al menos de manera aislada, no ayudan al deslinde. Junto con los criterios que se centran en los aspectos diacrónicos o de inestabilidad de la pieza léxica candidata a la consideración neológica, se ha hablado de la intuición del hablante y de la recurrencia un corpus lexicográfico de exclusión (generalmente el académico), sin olvidar la frecuencia y dispersión de las voces (García, 2015a). La adición de estos parámetros, y no su consideración autónoma (dadas sus carencias), conllevaría una suerte de caracterización estatutaria de las unidades. En todo caso, la diferenciación entre lo neológico y lo esporádico no siempre es fácil de prever. Además, los vocablos tenidos por pasajeros pueden ser contextualmente válidos, desde el momento en que se entiende que en el ámbito glotodidáctico la pieza léxica se considera un elemento sociolingüístico y pragmático, por lo que resulta aconsejable, desde nuestra perspectiva como docentes, superar el problema de la categorización lexicológica y ubicarse en la constatación de la novedad, sea esporádica o con visos de perdurabilidad. Se trata, por lo tanto, de tener en cuenta la rentabilidad didáctica de la neoformación, al margen de su estricta condición neológica.

A los problemas antes señalados a la hora de enfrentarse al empleo de los nuevos vocablos en el aula, hay que añadir el peso de la tradición normativa, demasiado apegada a la sanción académica. Tampoco hay que olvidar la brecha generacional entre unos docentes y unos aprendices con unas inquietudes muy diferentes, en un mundo globalizado y mutable en el que parece tener vigencia para unos lo que para otros ya es obsoleto. Esto obliga a que el profesor tenga que estar continuamente en contacto con realidades que, en principio, pueden serle ajenas. De todas formas, los obstáculos se pueden superar y los beneficios didácticos son constatables.

Teniendo en cuenta los niveles de conocimiento y las necesidades comunicativas de los aprendices de una L2, resulta importante abordar en el aula las neoformaciones por motivos diversos. En primer lugar, por el interés de que se puedan captar los mecanismos lexicogenésicos a partir de las voces recientes, al margen, incluso, de su validación social, por lo que conviene diferenciar la incorporación del producto creativo al vocabulario meta de la aprehensión del procedimiento activado en la

formación de las unidades. Es decir, la cognición de la novedad léxica no necesariamente es un fin, sino un vehículo para ahondar en la transmisión sistemática del vocabulario (García, 2001). Además, en no pocas ocasiones, la integración de las voces actuales, estén o no codificadas lexicográficamente, activa el necesario conocimiento de la realidad sociocultural; piénsese, por ejemplo, en la eponimia (Martín, 2021), muy útil en un método basado en la inmersión lingüística y, por lo tanto, cultural. En ese sentido, los corpus extraídos de los medios de comunicación (Nauta, 2020) y, en los últimos años, de las redes sociales (Sánchez-Saus, 2019) arrojan ejemplos de interés, que permiten la reflexión metalingüística (Fernández y Mónaco, 2007), esencial para conseguir una mayor transparencia en las unidades léxicas (García, 2015b), así como, cabe subrayarlo, para el discernimiento de las similitudes y divergencias socioculturales entre la lengua de origen y la lengua meta.

Para lograr estos objetivos los futuros profesores de español como segunda lengua, nuestros alumnos de máster, deben ir más allá de las pautas habitualizadas en la enseñanza-aprendizaje del vocabulario. Por ello, además de abordar conceptos como los de léxico básico, léxico disponible, léxico fundamental o léxico con fines específicos, se han de tener muy cuenta las nociones de vocabulario pasivo y activo, en relación con la variable etaria, muy unida a la neología y a la posible obsolescencia de las palabras en función del genolecto (García, 2021). Lógicamente también hay que subrayar la importancia del neologismo tanto en el léxico con fines específicos (Romero, 2010) como en el disponible (Paredes y Gallego, 2019).

El paso de la reflexión lexicológica y el análisis metalexigráfico (en relación con las catalogaciones monolingües y bilingües con las que se cuentan para el ámbito glotodidáctico) a la praxis lexicográfica, o, más concretamente, neográfica, resulta muy válido para conseguir unos fines que redundarán en el éxito docente. Se parte, por lo tanto, de una iniciativa en la línea marcada recientemente por Sánchez-Saus (2020), si bien en este caso está orientada al ámbito de la formación de profesores en ciclos superiores (no a los grados universitarios), por lo que las exigencias de catalogación son distintas. Hay que recordar que estamos incentivando a que los futuros docentes incorporen en el aula de L2 el conocimiento de las neoformaciones en un nivel medio-alto para ahondar en el aprendizaje léxico y sociocultural de la lengua meta. En ese sentido, se pretende que los estudiantes de máster tomen conciencia de que este proceder está especialmente indicado para un determinado tipo de aprendiz con unos conocimientos determinados y unas circunstancias comunicativas precisas.

No conviene tener especiales reparos a la hora de incorporar estas unidades en aula, pues en otros niveles las formas neológicas abarcan aspectos lingüísticos mucho más amplios. En relación con lo señalado, Torijano (2017) adapta la oposición entre “neologismo del emisor” y “neologismo del receptor” defendida por Guerrero y Pérez



(2012) al ámbito del aprendizaje de segundas lenguas. En efecto, la idea de que lo que es nuevo para el receptor no especializado no lo es para el especialista es extensible cuando nos referimos a hablantes nativos y no nativos, por más que en los niveles de conocimiento en los que se hace hincapié para nuestra propuesta docente la oposición queda minorada.

En un primer momento se parte de los mecanismos morfológicos, por su evidente rentabilidad en el aula. Se ha hecho hincapié en que desde una visión cognitiva de la neología la aprehensión de la estructuración léxica es un factor coadyuvante en la consecución del anhelado éxito del aprendiz de una segunda lengua, pues al inferirse los procesos de creación léxica se hacen patentes estrategias que compensen las lagunas de vocabulario, lo que propicia la autoestima (Méndez, 2020). Se adquieren, de esta manera, herramientas sistemáticas a partir de piezas léxicas que no necesariamente poseen sanción lexicográfica y que, incluso, pueden no alcanzar la frecuencia y dispersión necesarias, pero que reflejan hábitos socioculturales presentes, al menos, en el espectro etario en el que habitualmente se ubica (aunque en el caso del docente pertenezcan a su léxico pasivo). Del mismo modo, el conocimiento de las estructuras formativas habituales en este tipo de creaciones permite ahondar en las transgresiones morfológicas, generalmente de carácter lúdico (Campos, 2022), presentes en las fuentes mediáticas y, muy especialmente, en las redes sociales, donde, además, no son escasos los ejemplos con finalidad disfemística.

Lo expuesto resulta extensible a las voces no patrimoniales, estén o no adaptadas gráfica o fonéticamente al español, pues permiten, además de reflejar consensos o disensos de hábitos sociales, según los casos, ahondar en la antes indicada reflexión metalingüística; en este caso en relación con los aspectos ortológicos y ortográficos de la lengua meta (Hernández, 2007).

## **RESULTADOS**

### **La elaboración de un diccionario de nuevas unidades léxicas**

Hay que contextualizar nuestra propuesta, teniendo en cuenta el perfil de los estudiantes del máster, tanto en lo que respecta al diseño curricular de las asignaturas cursadas como a sus expectativas académicas y laborales. Los alumnos, como se ha indicado más arriba, poseen, en general, conocimientos básicos de lexicología y metalexicografía adquiridos en el grado. A esto hay que añadir que alcanzan en el curso de especialización destrezas básicas relacionadas con las TIC, por lo que no se pretende que se elaboren compilaciones uniformes de las neoformaciones basadas en una base de datos común específicamente diseñada para la actividad de nuestra asignatura, sino que se han de adaptar a las necesidades docentes e investigadoras de cada futuro docente.

Previamente al desarrollo de la actividad se ha abordado en el aula la importancia de los diccionarios de aprendizaje, monolingües y bilingües, y se ha propiciado un análisis crítico de las ventajas y carencias de este tipo de obras. Por ello, los alumnos del máster son conscientes de las limitaciones de los repertorios impresos y están familiarizados con los criterios de selección léxica del orden macroestructural y con las informaciones del primer y segundo enunciado de la microestructura. En este último caso, y centrándonos en las compilaciones monolingües, apropiadas para situaciones de inmersión lingüística, se ha asumido la importancia de desarrollar las verbalizaciones de las distintas acepciones a partir de un número limitado de definidores, coincidentes con los vocablos de mayor frecuencia de la lengua meta.

Se plantea, por lo tanto, la elaboración de una muestra de diccionario de neoformaciones nativas o patrimoniales orientado a la enseñanza del español como segunda lengua para aprendices de nivel medio-alto, que atienda a la procedencia del posible usuario y que considere la frecuencia, dispersión y no codificación académica de las voces seleccionadas, sin reparar en su posible estatuto neológico, pues falta una perspectiva temporal que todavía no se posee.

Es conveniente partir, en un primer momento, de corpus de fácil acceso, por lo que se aconseja la consulta del “Observatorio de palabras” de la RAE y el Banco de neologismos del Centro Virtual Cervantes, extraído de la base de datos BOBNEO del Observatori de Neologia IULA, así como de otros proyectos como Antenas Neológicas y NEOROC. Del mismo modo, son de gran utilidad textos recogidos en el blog divulgativo “Martes Neológico”. Igualmente, se incentiva que el alumno incorpore en su muestreo vocablos extraídos de fuentes documentales propias, especialmente útiles en el caso de creaciones en las redes sociales, así como la realización de un trabajo de campo basados en encuestas directas o semidirigidas para conocer el sentimiento de neologicidad de los distintos informantes, pertenecientes a varios espectros etarios. Los datos extraídos permiten discriminar las diversas piezas léxicas que se pretenden lematizar en función de su representatividad.

Teniendo cuenta todo lo indicado, los artículos lexicográficos han de tener la siguiente estructura:

1. Lema. Se elegirán voces patrimoniales que representen los principales mecanismos lexicogenésicos del español (afijación no apreciativa y apreciativa, composición, acortamiento y cruce léxico). Del mismo modo se incluirán extranjerismos, adoptados o no a las peculiaridades de la lengua meta, que reflejen tendencias sociales vigentes. Únicamente se recogerán voces documentadas en los últimos cinco años.

2. Categorización gramatical y explicación del mecanismo de formación de palabras subyacente o, en su caso, posible alternativa atestiguada de la adaptación del vocablo no patrimonial.

3. **Marcación.** Se hará hincapié en el área temática, así como en el continuo distrático-diafásico, en el que se discriminará el nivel del registro. También se estima la posibilidad de recoger piezas léxicas del español de América, ya que habitualmente cursan este máster futuros docentes hispanoamericanos que pueden desarrollar el corpus en sus países de origen, por lo que hay que atender a la marcación diatópica pertinente.

4. **Paráfrasis definicional.** No resulta adecuada, dados los fines del repertorio, la definición sinonímica (la limitada extensión de lemas daría lugar a círculos viciosos y pistas falsas), por lo que se adoptará básicamente la hiperonímica, atendiendo a un número limitado de definidores para su mayor transparencia.

5. **Contextualización.** Se acudirá a ejemplos reales, extraídos de fuentes mediáticas y de redes sociales. Para testimoniar la dispersión del vocablo lematizado es preferible incluir dos o tres citas de fuentes distintas.

6. **Posibles sinónimos y voces afines,** lo que redundaría en la función codificadora de la catalogación.

7. **Equivalencia en la lengua del usuario.** Al margen de la importancia de la inmersión lingüística en el aula, resulta especialmente eficaz, en el nivel de conocimiento en el que nos situamos, para alumnos anglosajones y sinohablantes.

Una vez completado el muestreo de las neoformaciones (los estudiantes y futuros docentes trabajan con unas doscientas entradas), se deben proponer actividades derivadas del corpus neográfico, adaptadas a las necesidades de los potenciales aprendices de español y orientadas a conseguir destrezas léxicas y socioculturales. Se insiste, de esta manera, en la necesidad de potenciar la reflexión metalingüística para un adecuado dominio del vocabulario.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Los futuros profesores de español como L2, estudiantes del máster en el que se pone en práctica nuestra propuesta, han de captar las peculiaridades de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario, pues no son pocas las ocasiones en las que los docentes se ven obligados a diseñar tareas complementarias que subsanen las lagunas léxicas de los aprendices de la lengua meta, sobre todo en el nivel medio-alto. La incorporación en el aula de las voces de nueva creación (al margen de su complejo estatuto neológico), además de revelar las tendencias socioculturales vigentes, permite inferir los mecanismos lexicogénicos y las particularidades gráficas y fonéticas del español seguidas en las adaptaciones de las unidades foráneas.

Es indiscutible que los docentes en formación han de ser, en todo momento, críticos con las herramientas de aprendizajes con las que va a trabajar. Entre ellas destacan, por su valor descodificador y codificador, los diccionarios monolingües para no nativos. Por ello, proponemos una actividad que consiste en la elaboración de un

repertorio de neoformaciones, convenientemente marcadas, contextualizadas y con paráfrasis definitorias que se adapten a las necesidades de los usuarios. Con ello se pretende que se pongan en práctica los conocimientos metalexigráficos adquiridos y que se constituya un corpus representativo que permita crear tareas productivas para un mayor dominio léxico.

## REFERENCIAS

Campos, M. (2022). Neología y transgresión morfológica. En E. Bernal, J. Freixa, y S. Torner (Eds.), *La neología del español. Del uso al diccionario* (pp. 307-325). Madrid: Ibeoramericana-Vervuert.

Díaz, M. T. y Vega, E. (2018). Algunas de las aplicabilidades actuales de las investigaciones en neología y sobre los neologismos. *Pragmalingüística*, 26, 54-68.

Fernández, D. y Mónaco, F. (2007). La noción de “extranjería” en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera: el rol de la reflexión metalingüística. *Itinerarios Educativos*, 1(2), 44-51.

García, J. M. (2001). Los diccionarios de neologismos en la enseñanza de las lenguas. En M. C. Ayala (Coord.), *Diccionarios y enseñanza* (pp. 163-177). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

García, J. M. (2015a). *La innovación léxica en español. Perspectivas de análisis*. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.

García, J. M. (2015b). La motivación léxica en el ámbito de la glosodidáctica. *ELUA*, 29, 155-170.

García, J. M. (2021). La vigencia de las palabras y los diccionarios. *Onomázein*, 54, 79-90.

Guerrero, G. y Pérez, M. F. (2012). “¿Es la composición culta, en la actualidad, el procedimiento más productivo para la creación de neologismos?” *Terminàlia*, 6, 26-36.

Hernández, H. (2007). Aspectos ortográficos y ortológicos relacionados con los extranjerismos en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Verba Hispánica*, 15(2), 127-134.

Martín, J. C. (2021). El nombre propio en la creación de palabras. En torno a la eponimia. *Archivum*, LXXI, 245-277.

Méndez, M. (2020). Los mecanismos de formación de palabras como estrategia en la enseñanza del léxico en el aprendizaje de español como lengua extranjera. En R. M. Lavale-Ortiz (Ed.), *Cognitivismo y neología: estudios teóricos y aplicados* (pp. 133-147). Madrid: Ibeoramericana-Vervuert.

Nauta, J. P. (2020). *La prensa escrita en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Paredes, F. y Gallego, D. (2019). Procedimientos neológicos en el léxico disponible de español como lengua materna y como lengua extranjera. *Ogíglá-Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 25, 109-138.

Romero, M. V. (2010). Neología de sentido en el léxico del español con fines específicos. En A. Vera e I. Martínez (Eds.), *El español con fines específicos: enseñanza e investigación* (pp. 933-949). Santander: ASELE-Fundación Comillas.

Sánchez-Saus, M. (2019). Redes sociales e innovación docente: un reto y una oportunidad para el aula de lingüística y de lenguas. En J. J. Gázquez, M. M. Molero, A. B. Barragán, M. M. Simón, A. Martos, J. G. Soriano, Y N. F. Oropesa (Eds.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades* (pp. 912-921). Madrid: Dykinson.

Sánchez-Saus, M. (2020). Herramientas digitales para la enseñanza de la educación superior. En J. J. Gázquez, M. M. Molero, A. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. del Pino, B. M. Tortosa (Coords.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1159-1166). Madrid: Dykinson.

Torrijano, J. A. (2017). Los neologismos en ELE: universos paralelos. En M. Sánchez, N. Maroto, J. J. García, J. Torres del Rey, G. de Sterck, y D. P. Linder (Coords.), *La renovación léxica en las lenguas románicas: proyectos y perspectivas* (pp. 107-122). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.