

# Enfoque gramatical y enfoque léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera

Patricia Martínez Ávila

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS, UNAM

*patimas@unam.mx*

## Resumen

Actualmente, en la enseñanza de español no existe conocimiento de los principios y posibles beneficios del enfoque léxico en programas para la enseñanza de español como segunda lengua y como lengua extranjera.

Con la intención de implementar el enfoque léxico en estos programas, decidí buscar unidades léxicas en los niveles básicos. Presento una muestra de las explicaciones gramaticales y el tipo de ejercicios que se proponen para introducir o reafirmar los contenidos. Después, señalo los casos cuyos contenidos pueden presentarse conforme a los principios del enfoque léxico. Considero este enfoque fundamental en la presentación de algunos contenidos léxicos.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de léxico, colocaciones

## Introducción

Es una constante, entre los maestros de español, constatar que los alumnos emplean mucho más tiempo en adquirir la expresión oral correcta que otras habilidades como la expresión escrita o las habilidades receptivas. Es también una constante la investigación permanente de los especialistas de lenguas, la aparición de nuevas propuestas para enseñarlas y la insoslayable necesidad de actualización de los profesores que trabajamos cotidianamente en las aulas. Una propuesta de los últimos años es la del *enfoque léxico* que sugiere una visión holística de la lengua en la que el léxico adquiere relevancia para la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera.

Todos aceptamos, a nivel teórico, que el léxico queda inmerso e implícito en los principios del enfoque comunicativo; estamos de acuerdo en considerar tanto las necesidades como los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos; en poner atención en el desarrollo de las cuatro destrezas; en incorporar el componente lúdico en el aprendizaje, y en la necesidad de relacionar los contenidos gramaticales y funcionales con otros contenidos –socioculturales, pragmáticos y estratégicos– que integran la competencia comunicativa. Sin embargo nos olvidamos de la enseñanza contextualizada del léxico, de incluir el léxico en los contenidos que integran la competencia comunicativa y la cultura y, por último, de la enseñanza explícita de estrategias para responsabilizar al alumno de su aprendizaje de léxico.

Es por eso que, en los programas de enseñanza de español que se emplean en nuestro Centro, no aparece el contenido léxico como tal, es decir, la enseñanza-aprendizaje del léxico no recibe una atención explícita ni sistemática, como lo veremos en los ejemplos de los programas denominados Pido la palabra y Así hablamos.

## La enseñanza en el CEPE

En las últimas décadas del siglo xx se inició en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), el programa Pido la palabra, que proponía un cambio en la metodología siguiendo los lineamientos del enfoque comunicativo: con “diálogos en los que se intenta recrear un contexto sociolingüístico natural”; con “situaciones que pueden ser consideradas como vivenciales para nuestros estudiantes y por tanto de alto interés”; incorpora además “contenidos temáticos, objetivos de co-

municación y contenidos lingüísticos (los cuales incluyen el vocabulario)” (Ehnis *et al.*, 1988).

Posteriormente, ya en este siglo, se presentó el programa *Así hablamos*, vigente desde 2009, cuyo enfoque está inspirado en los lineamientos teórico-metodológicos propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Observamos que en los dos programas se menciona como enfoque rector el comunicativo. Si en el caso de *Así hablamos* se hace referencia al MCERL, en realidad éste no demuestra grandes diferencias en los contenidos con los del programa *Pido la palabra*.

En ambos programas se ha hecho una referencia explícita a los contenidos gramaticales o lingüísticos y en ambos se menciona el vocabulario –no precisamente el léxico– como una parte accesoria.

Los objetivos que han regido los ejercicios, tales como “que el alumno domine las concordancias de género y número entre sustantivos y adjetivo; la forma verbal con los sujetos; que use adecuadamente las preposiciones *a, de, por, para...*”, son planteados en función del dominio de aspectos gramaticales, atomísticos. Concedido así el aprendizaje de la gramática, se presentan ejercicios que reclaman del estudiante la memorización de palabras –formas verbales–, reglas –cuando sí y cuando no se usa artículo–, formas verbales de indicativo o uso de subjuntivo.

Veamos el caso del ejercicio con *ser, estar y tener*:

Llena los espacios con el verbo SER, ESTAR o TENER conjugados en presente.

*Breda \_\_\_\_\_ una joven canadiense que \_\_\_\_\_ en México para estudiar español. Ella \_\_\_\_\_ fotógrafa. Hoy \_\_\_\_\_ contenta porque su amiga Guadalupe la invitó a cenar el sábado. Guadalupe \_\_\_\_\_ amigos fotógrafos.*

*Hoy ella \_\_\_\_\_ sueño porque se acostó muy tarde anoche. Ahora \_\_\_\_\_ en su casa. El día \_\_\_\_\_ muy bonito, por eso quiere jugar tenis después de la clase. Ella piensa que sus clases \_\_\_\_\_ muy interesantes porque \_\_\_\_\_ muy buenos maestros.*

En el caso de *Así hablamos* se presentan ejercicios similares; se repiten siempre sin importar el tema gramatical de que se trate. Si bien los contenidos se ofrecen contextualizados en situaciones comunicativas, se mantiene el enfoque gramatical atomístico de considerar las palabras por su categoría sin enfatizar su contexto. No obstante, las unidades léxicas forman parte de la lengua, están implícitas en la norma y dan fluidez y armonía a la expresión del hablante.

## Un acercamiento a las unidades léxicas

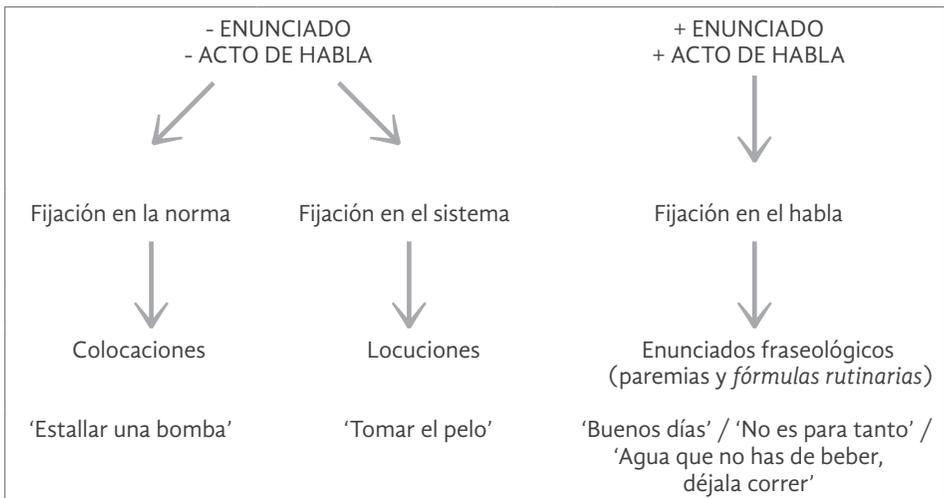
Antes de exponer si aparecen o no unidades léxicas en los contenidos de los programas, haré un breve comentario sobre las mismas. Corpas (1996) menciona que el aspecto más estable de las lenguas comprende desde las secuencias memorizadas hasta las combinaciones de palabras más o menos fijas, incluyendo las estructuras de frases lexicalizadas y los patrones léxicos combinatorios.

Esta autora llama *fraseología* al estudio que va del sintagma formado al menos por dos palabras a la oración compuesta, y define las unidades fraseológicas

como unidades léxicas formadas por dos o más palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatización y variación potenciales, así como por el grado en el que se dan todos estos aspectos en los distintos tipos (Corpas, 1996: 20).

En el Cuadro 1 se muestra un esquema de las unidades fraseológicas.

CUADRO 1. Unidades fraseológicas



FUENTE: Elaboración propia con información de Corpas (1996: 57).

De acuerdo con esta clasificación, el tipo de unidades léxicas que se podrían encontrar en los niveles básicos serían las colocaciones y las fórmulas rutinarias. Las primeras se definen como una unidad léxica caracterizada por su arbitrariedad, formada por dos palabras que pueden coaparecer, y que presenta variedades en el eje sintagmático y paradigmático.

Por otro lado, Higuera (2006) cita a J. R. Firth quien agrega que el significado de una palabra depende de las otras palabras con las que se combina. Así, ejemplifica con la palabra *man* que suele aparecer con *old*, pero nunca con *young*, mientras que *person* puede colocarse con las dos.

Higuera (2006: 17) explica que las selecciones y restricciones combinatorias en cada lengua son de carácter idiosincrático y sus causas pueden ser tanto por las reglas gramaticales y semánticas de compatibilidad, como por causas culturales, literarias, históricas. Son el resultado de su repetición en el tiempo; esto permite que se acuñen en nuestra mente como memoria colectiva. Es esta una cualidad que vuelve necesario el enseñarlas explícitamente.

Conforme con estas restricciones, las colocaciones están formadas por una base y un colocativo. La base es aquella palabra semánticamente autónoma que determina con qué otras palabras puede combinarse, y el colocativo es el elemento determinado. De acuerdo con esto se clasifican las colocaciones; entre varias propuestas de clasificación, reporto la de Koike (citado en Higuera, 2006: 25) que distingue colocaciones de unidades léxicas simples y colocaciones complejas. Las primeras son aquellas formadas por dos elementos yuxtapuestos o unidos por una preposición (*lluvia torrencial*, *rebanada de pan*) y las complejas son las que se forman con un elemento y una locución (*dar el santo y seña*, *reírse a mandíbula batiente*) (ver Cuadros 2 y 3).

CUADRO 2. Ejemplo de colocación de unidades léxicas simples

TIPOS	EJEMPLOS
Sustantivo (sujeto) + verbo	<i>Rumiar la vaca</i>
Verbo + sustantivo (objeto directo)	<i>Contraer matrimonio</i>
Verbo + preposición + sustantivo	<i>Andar con bromas</i>
Sustantivo + adjetivo	<i>Lluvia torrencial</i>
Sustantivo + de + sustantivo	<i>Rebanada de pan</i>
Verbo + adverbio	<i>Comer opíparamente</i>
Adverbio + adjetivo /participio	<i>Diametralmente opuesto</i>
Verbo + adjetivo	<i>Resultar ileso</i>

CUADRO 3. Ejemplo de colocaciones complejas

TIPOS	EJEMPLO
Verbo + locución nominal	<i>Dar el santo y seña</i>
Locución verbal + sustantivo	<i>Llevar a cabo un proyecto</i>
Sustantivo + locución adjetival	<i>Tener una salud de hierro</i>
Verbo + locución adverbial	<i>Reírse a mandíbula batiente</i>
Locución adverbial + adjetivo	<i>Fuerte como un roble</i>

Corpas, por otra parte propone una división, considerando 1) la categoría gramatical, 2) la relación sintáctica entre los colocados y 3) las funciones léxicas de la Teoría Sentido-Texto; en función de la categoría y de la relación distingue seis tipos de colocaciones, que son completadas con las de otros investigadores.

Por razones de brevedad, ahora pasaremos a hacer un comentario sobre las fórmulas rutinarias. Éstas son expresiones cuya aparición está estrechamente ligada a determinadas situaciones sociales, a partir de las cuales resultan altamente predecibles en el transcurso de un acto comunicativo (Corpas, 1996: 170). Se trata de expresiones prefabricadas y convencionales cuya aparición depende de situaciones comunicativas más o menos estandarizadas. Son unidades sintácticas y semánticas especiales y ritualizadas que se usan como respuestas o para iniciar un intercambio conversacional, ya sea en calidad de oraciones independientes o acompañando a otras oraciones.

Corpas (1996: 187-189) cita dos tipos de fórmulas: las discursivas, que tienen la función de organizar el discurso, y las fórmulas psicosociales, cuyas funciones expresivas y protocolarias son las que nos interesan por el momento.

*Fórmulas de apertura y de cierre.* La mayoría de las culturas señala el comienzo de un encuentro mediante algún tipo de enunciado fático, por ejemplo un saludo que puede ir seguido de intercambios que establecen o confirman las relaciones sociales. Ejemplos: *¿cómo estás?* *¿Qué hay?* *¿Qué tal?* Estos enunciados constituyen saludos y fórmulas de información.

*Las interacciones conversacionales* que tienen lugar en locales comerciales suelen abrirse en forma de *pares de adyacencia*,<sup>1</sup> con un ofrecimiento de servicio. Ejemplos: *¿Puedo ayudarlo?* *¿Qué va a tomar?*

<sup>1</sup> Los pares de adyacencia consisten en una secuencia formada por dos enunciados adyacentes pero emitidos por hablantes distintos que mantienen una relación peculiar y complementaria, por ejemplo, pregunta-respuesta; saludo-saludo.

Ambas llevan implícita la aceptación del servicio. Se conforma el patrón típico de este género:

Ofrecimiento de servicio → aceptación de servicio → transacción → saludo de despedida

Algunas veces sigue el rechazo del emisor o posible comprador.

Otras fórmulas de apertura tienen el objetivo de captar la atención de los interlocutores, como en el caso de *A ver, vamos a ver*, que marcan el inicio de la observación o realización de alguna cosa.

*Las fórmulas de cierre y fórmulas preparatorias* cumplen la misión de terminar una conversación de forma satisfactoria para los participantes cuando éstos lo consideren oportuno, sin ofender a ninguno de ellos ni lesionar sus intereses. El problema consiste en organizar la terminación de la conversación de manera que el silencio final no se interprete como una invitación a seguir hablando. Algunas conforman secuencias de despedida. Por ejemplo: *hasta la vista, hasta luego*.

## Presencia o ausencia de unidades léxicas en los programas del CEPE

Como ya se mencionó, las unidades léxicas que pueden aparecer y cuya enseñanza podría sistematizarse en los niveles básicos son las colocaciones y algunas fórmulas rutinarias.

Al dar una mirada a cualquiera de los libros de los diferentes niveles, observamos que no aparecen colocaciones como tales, porque no existe la conciencia de las mismas; no obstante, sí figuran algunas fórmulas rutinarias listadas.

En el programa *Así hablamos*, en la sección de vocabulario, unidad 1, se presentan solamente saludos y despedidas.

En el tema de “pedir y dar la hora” se podrían trabajar fórmulas rutinarias, sin embargo las preguntas por la hora y por el clima son consideradas dentro del rubro de revisión gramatical.

Por otro lado, en el programa *Pido la palabra*, nivel 1, aparece un cuadro en cada unidad titulado “Funciones comunicativas”, que presenta las funciones con las fórmulas correspondientes. Asimismo, en los índices se enuncian las funciones, pero no se presentan como fórmulas rutinarias, sino como respuestas que se le podrían ocurrir a cualquier hablante; se muestra una especie de inventario:<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Ver *Pido la palabra*, 2.

Te invito a comer en...	TÚ	–¡Padrísimo, me encanta la idea! – <i>Bueno, vamos.</i> –No puedo, ya quedé con unos cuates. ¡Qué mala onda!
Lo invito a comer	USTED	– <i>Sí cómo no, encantado.</i> – <i>De acuerdo.</i> – <i>Discúlpeme, no va ser posible.</i> – <i>Ya tengo otro compromiso.</i>

Con un criterio léxico podríamos decir que en esta presentación se puede enfatizar las expresiones como unidades de fórmulas rutinarias, juntando las dos últimas, la segunda como explicación de la imposibilidad.

Un ejemplo más de Así hablamos es la siguiente explicación de fórmulas rutinarias insertas en el aspecto sociocultural:

#### EXPLICACIÓN

Para hacer invitaciones informales, es común usar estas construcciones:

*¿Qué tal si vamos a...? / ¿Qué te parece si vamos a...? / Te invito a...*

Para hacer invitaciones formales, es común usar estas construcciones:

*¿Puede / podría acompañarme a...? / ¿Le gustaría asistir a...?*

Para aceptar adecuadamente una invitación, es común decir:

*Bueno / Está bien / Claro que sí / De acuerdo, gracias / Sí, claro /  
 Por supuesto / Con mucho gusto*

Para rechazar cortésmente una invitación, es común decir:

*Lo siento, pero no puedo / Lo lamento pero no me es posible /  
 Muchas gracias, pero ya tengo otro compromiso /  
 No creo, es que (+ breve explicación) tengo mucho trabajo / mañana salgo de viaje.*

En este caso es necesario hacer explícita la enseñanza de fórmulas rutinarias y de pares de adyacencia, las cuales no dejan de estar conceptuadas dentro del contenido sociolingüístico ni dentro de las funciones comunicativas, no obstante, al presentarlas como pares, garantizaríamos un aprendizaje más significativo.

## Localización y tratamiento de las unidades léxicas

Ante este panorama, el objetivo inicial consiste en formar a los profesores de lengua para que se produzca un cambio de actitud que les ayude a enseñar las colocaciones, resaltarlas y practicarlas en cualquier tipo de actividad (Higueras, 2006: 36).

Se trata también de encontrar una tipología que nos permita demostrar que la enseñanza de colocaciones es una práctica compatible casi con cualquier tema y que es preciso realizar actividades en diferentes etapas del proceso de enseñanza para aprender una serie de colocaciones, todo esto encaminado a mejorar no sólo la competencia léxica de los alumnos, sino su fluidez y autonomía.

Entonces, considerando el enfoque léxico, partimos de las actividades que podemos realizar en el aula: como primer paso es necesario hacer sensible al alumno sobre la existencia de colocaciones; después, enseñar el concepto, posteriormente proponer actividades para la percepción y presentación de las colocaciones, actividades para reflexionar sobre su forma y su significado, y actividades para anotarlas y mejorar su retención.

Con relación al primer punto, es decir, la sensibilización, es conveniente centrarse en unas cuantas colocaciones, las más frecuentes, usuales y culturalmente más generalizadas, que aparecen en los manuales de enseñanza de español, y en esos mismos contenidos insistir para que los alumnos de forma autónoma sigan investigando sobre el resto. Observando un criterio estadístico, se comienza por los sustantivos, puesto que son los que componen la mayoría del léxico de una lengua.

La lectura de las investigaciones sobre fraseología nos habilita para reconocer las colocaciones. Si bien en algunos casos no estamos seguros de poder afirmar cuál es una colocación y cuál no lo es, por el momento, vale la pena no separar los enunciados con criterios gramaticales, sino con criterios léxicos; es decir que si la estructura que estoy trabajando es un verbo –ya sea ser, ir o tener–, después de aprender la morfología, se presente en contraste con los elementos que lo rodean, antes de hacer ejercicios de llenar blancos con las formas conjugadas de los verbos.

Un ejemplo para enfatizar el cotexto de las palabras es transformando el ejercicio de llenar blancos por el de reproducir enunciados completos, como en el ejemplo siguiente:

Instrucción<sup>3</sup>

Completa los enunciados en estilo indirecto con la forma verbal correcta (tiempo, modo, persona) según el tiempo indicado con los paréntesis cuadrados.

{Ayer} el niño (pedir) \_\_\_\_\_ a su papá que le (comprar) \_\_\_\_\_ un dulce.

Considerando el enfoque léxico, el objetivo se alcanza cuando el alumno escribe:

El niño le pidió a su papá que le comprara un dulce ayer.

Tomando en cuenta el enfoque gramatical, basta que conjugue *pedir* en pasado y *comprar* en pasado y subjuntivo.

Otro aspecto importante de la introducción de palabras y su uso como ejemplo es el caso de la unidad 2, sección 2, del programa Así hablamos, nivel 2, donde se introducen prendas de vestir y accesorios. Estas palabras se presentan con el verbo *usar*, con el sentido de usar en el momento en que se hace el enunciado, lo cual provoca que se escuche un poco artificial:

Mi compañero usa tenis rojos, pantalón de mezclilla y lentes.

En ADESSE, la base de datos de verbos, alternancias de diátesis y esquemas sintáctico-semánticos de la Universidad de Vigo, aparece el verbo 'usar', con 200 citas de las cuales sólo unas cuantas se refieren a /usar + ropa/ y la ropa y utensilios que se usan habitualmente: *gafas, botas, faja, camión, pijama, bragas, sandalias, poncho chileno, mantilla*; y, curiosamente, todas las citas aparecen en el copretérito.

Por otro lado, el verbo 'llevar' aparece, en la misma fuente, 1408 veces, de las cuales la acepción 6 es Llevar (Uso) [+] Utilizar una determinada apariencia física (peinado, vestuario). Esta es una costumbre de moda aparece en 121 menciones. Y el tipo de ropa es más de uso cotidiano y general: *guantes, sombrero, vestido nuevo, uniforme, pantalones, vestido largo, camisa blanca, falda estrecha, tacones altos, ropa tradicional, gabardina, chaleco, delantal, gorra*, y se mencionan otros elementos como *pelo pintado, barba, reloj, luto, atuendo y prendas*.

De acuerdo con esto, me pregunto: ¿No sería mejor enseñar *llevar + ropa*, que *usar + ropa* o bien ambos, haciendo la aclaración de cuándo se usa uno y cuándo otro. Vale la pena aclarar que en el dialecto de México usamos también la estruc-

<sup>3</sup> Así hablamos, Intermedio 1.

tura /*traer + ropa*/, es frecuente escuchar: “*trae un pantalón de mezclilla*”; aunque en la fuente mencionada (ADESSE) no aparece tal estructura.

Una forma de inducir al alumno a que note las colocaciones es escribiendo en el pizarrón unidades, más que palabras, por ejemplo: *zapatos de piel, bolsa de mano, lentes para sol, cabello largo*, etc. Un poco más adelante se pueden trabajar unidades como *tomar café, ir de compras, pasar por los niños, quedarnos de ver, leer el periódico*, etc., como opciones para completar el enunciado *Tengo tiempo de...*

## Conclusiones

1. El enfoque léxico contiene principios fundamentales como el concebir el aprendizaje de unidades léxicas más que de palabras. Sin embargo, se adecua a los principios del enfoque comunicativo, por lo que no hay contradicción con el currículo que se presenta en los libros inspirados en este enfoque.
2. No obstante sí hay contradicción en la manera de seccionar las unidades de aprendizaje. El enfoque gramatical centrado en la morfología y uso de las categorías gramaticales imposibilita la localización y el aprendizaje de las unidades léxicas.
3. También se observa que no existe un criterio definido para tratar de ubicar las unidades léxicas, a veces se adosan a las funciones comunicativas, otras veces a la gramática y algunas ocasiones al aspecto sociolingüístico.
4. Se requiere propiciar un cambio en la conceptualización de los profesores sobre la enseñanza de la gramática y del léxico.
5. Sólo una actividad compartida de los profesores de español orientados a la enseñanza de colocaciones permitiría desarrollar la investigación sobre el enfoque léxico, en una mínima área del mismo.
6. La investigación compartida redundaría a largo plazo en la creación de una base de datos sobre colocaciones del dialecto mexicano.
7. Un aspecto teórico que merece especial cuidado es el que se refiere al postulado del enfoque léxico de aprender con /*chunks*/, lo cual puedo traducir como pedazo, no como colocación. Es decir, hay pedazos que no conforman colocaciones ni fórmulas rutinarias y que, sin embargo, se perciben juntas como unidades (aunque tal vez momentáneas).

## Referencias

- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- LEWIS, M. (1993). *The lexical approach*. Hove, Gran Bretaña: Language Teaching Publications.
- MORANTE VALLEJO, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- PASTORA HERRERA, J. F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La muralla, Colección Aula Abierta.
- \_\_\_\_\_ (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Toledo: Arco Libros, Cuadernos de Didáctica del español/LE.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de E/EL. *Carabela*, segunda etapa, núm. 56, "La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera", pp. 51-67. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

## Libros de español para extranjeros

- DELGADILLO, R. E., M. DE LOS A. ANDONEGUI & M. RAMÍREZ (2007). *Así hablamos. Español como lengua extranjera, Básico 1*. México: UNAM/Santillana.
- EHNIS, E., E. EMILSSON, M. T. MONTOYA & R. DEL RÍO (1988). *Pido la palabra. 1er. nivel*, reimp. 2004. México: Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM.
- HERNÁNDEZ, T., M. DEL C. KOLEFF & M. E. SÁNCHEZ (2007). *Así hablamos. Español como lengua extranjera, Básico 2*. México: UNAM/Santillana.