

Com es pot millorar la competència lèxica en valencià? Una proposta d'aula per a secundària

Begoña Gómez Devís i Francesc Llopis Rodrigo | Universitat de València

En el present article, abordem l'adquisició de vocabulari en l'àmbit escolar. Per aquest motiu, hi reflexionem sobre com es desencadena el procés d'ensenyament-aprenentatge i hi aportem una sèrie de consideracions metodològiques. A la proposta d'aula, suggerim un repertori d'activitats, la finalitat de les quals rau en la potenciació de les estratègies.

Paraules clau: disponibilitat lèxica, planificació, estratègies d'aprenentatge.

We examine vocabulary acquisition in schools. We reflect on how the teaching and learning process starts and also present a new methodological approach. We suggest a number of classroom activities to promote these strategies.

Key words: lexical availability, planning, learning strategies.

Nous abordons l'acquisition de vocabulaire dans le cadre scolaire. À cet effet, nous indiquons comment le processus d'enseignement-apprentissage se déclenche et nous apportons une série de considérations méthodologiques. Dans la salle de classe, nous suggérons un répertoire d'activités dont le but réside dans le renforcement des stratégies.

Mots-clés: disponibilité lexicale, planification, stratégies d'apprentissage.

1. Introducció

Hom sempre ha considerat el component lèxic una part fonamental en l'adquisició de qualsevol llengua. La seua vàlua rau en una doble necessitat humana: com a element organitzador del pensament i com a instrument d'interacció social. Això no obstant, arran de les investigacions que s'han dut a terme en els darrers trenta anys sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de

llengües, la parcel·la dedicada al lèxic s'ha vist renovada profundament. En especial, aquest enriquiment, conceptual i procedimental, ha anat cercant el coneixement complet i l'ús adequat de la llengua que s'ensenyava i que s'aprén; çò és, amb llurs components socioculturals, pragmàtics i discursius. En altres paraules, la noció de *competència lèxica* implica el coneixement dels diversos significats d'una unitat lè-

xica (paraula, vocable, mot, etc.), dels aspectes formals i combinatoris d'aquesta, així com el funcionament en el discurs.

Concretament, i d'acord amb el *Marc comú europeu de referència per a les llengües* (Consell d'Europa, 2002: 108), la competència lèxica és el coneixement del vocabulari d'una llengua i la capacitat per a usar-lo; çò és, la combinació de la riquesa i el domini, respectivament. Els elements que la conformen són d'índole lèxica i gramatical. Entre els primers, s'hi assenyalen dos blocs: el de les expressions fetes, integrades per diversos mots que funcionen conjuntament (col·locacions, locucions idiomàtiques, fórmules d'interacció social, etc.), i el de les paraules polisèmiques (substantius, verbs, adjectius i adverbis), on també trobem uns altres mots que poden agrupar-se en conjunts lèxics tancats (dies de la setmana, mesos de l'any, etc.). Pel que fa als elements gramaticals, inclou les paraules de classe tancada, també anomenat lèxic limitat; es tracta d'articles, quantificadors, demostratius, possessius, pronoms personals, pronoms relatius, adverbis interrogatius, preposicions, verbs auxiliars i conjuncions.

Això no obstant, amb la intenció d'alleugerir els materials publicats en el *Marc comú europeu de referència per a les llengües* (2002: 108-109) i concretar el nostre treball al nivell educatiu de secundària, hem adaptat les diverses tipologies lèxiques establertes en quatre modalitats:

1. Paraula: es tracta de la unitat separada mitjançant espais en l'escriptura, que disposa d'una entrada al diccionari i que pot gaudir d'una accepció o més. En aquest grup, hi incloem tant les paraules simples (dilluns, ordinador, llegir, bé), com les compostes (poliesportiu, termòmetre, contra-rellotge).
2. Combinacions lèxiques i sintagmàtiques (col·locacions lèxiques i gramaticals): conformen aquest bloc aquelles que responen a patrons d'ocurrència sintàctics i lexicosemàntics més significatius, és a dir, les combinacions integrades per un lexema i una paraula d'índole gramatical (estar per, demanar per, no viure de...) i les que impliquen bé selecció o restricció (mantenir/abaijar/apujar els preus, concertar una cita, goslladrar, cavall-renillar).
3. Locucions, expressions idiomàtiques, frases fetes, refranys: són combinacions fixes de dos paraules o més amb una cohesió semàntica completa; en altres paraules, els components lèxics són invariables i no admeten cap alteració en l'ordre d'aparició, per exemple: «Tota pedra fa paret», «Traure el fetge per la boca», «A la taula i al llit, al primer crit».
4. Expressions institucionalitzades o fórmules d'interacció social: en aquesta modalitat, hi hem agrupat aquelles expressions convencionals i institucionalitzades que empren els parlants en determinats contextos quan hi ha un propòsit social determinat. Per exemple, a l'àmbit acadèmic i administratiu: «Exposa-sol·licita», «Salutacions cordials», «Atentament».

2. El procés d'ensenyar vocabulari i d'aprendre'n

2.1. La planificació lèxica

Obviamente, ningún hablante puede llegar a conocer todo el léxico de una lengua, tan solo una parcela del mismo, que será más o menos amplia en función de su nivel cultural. Esa parcela léxica que el hablante conoce y forma parte de su competencia lingüística constituye su léxico individual,

que potencialmente podría utilizar en situaciones comunicativas. La actualización por el hablante de una parte de dicho léxico en actos de habla concretos constituye su vocabulario [...].

(Prado Aragonés (2004: 285)

Amb aquesta reflexió, si resseguim el fil de l'extensió lèxica d'una llengua i ens aturem en la parcel·la lèxica individual, la qual és determinada pel grau de formació dels parlants, arribarem tard o d'hora a fer-nos les preguntes següents: «Com es pot mesurar el cabal lèxic dels nostres estudiants?», «On podem trobar la realitat lèxica d'una comunitat lingüística, fins i tot d'una comunitat de parla?».

Els estudis de disponibilitat lèxica ens hi ajuden de manera convincent. Des del començament, i per iniciativa de la UNESCO, les investigacions d'aquesta branca de la lexicostatística s'adrecen a l'àmbit de l'ensenyament de llengües. En un primer moment, el cas francès s'interessà per fixar, en diversos nivells de dificultat, el lèxic fonamental (elemental) i així facilitar-ne l'adquisició als no francòfons. El factor aleshores barallat com a determinant en la gradació lèxica fou el de freqüència, però de seguida comprovaren que els resultats obtinguts sota aquest criteri no acomplien els seus propòsits. Així, poc després, Gougenheim et al. (1964) diferencien dos tipus de lèxic: vocabulari freqüent, de caràcter general, i vocabulari disponible, aquell que té la propietat d'ésser evocat d'una manera més o menys immediata en el curs d'una associació d'idees, és a dir, aquelles que, majoritàriament substantius, es presenten

amb major facilitat en situacions concretes i condicionades pel tema que es vol tractar.¹

En aquest mig segle, les revisions i els reajustaments d'aquesta mena d'estudis han estat nombrosos i necessaris; tanmateix, ja han donat els seus fruits amb el *Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible* i la imminent finalització del diccionari de lèxic disponible de l'espanyol al territori nacional. Aquestes investigacions, encapçalades per Humberto López Morales, tant a l'Estat espanyol com a Hispanoamèrica, i també les iniciades en català i gallec, inclouen, a més del material lèxic actualitzat en la prova associativa (test de disponibilitat lèxica), dades sociològiques que ens permeten aconseguir l'estratificació sociolingüística del lèxic disponible.²

La recollida del lèxic s'organitza al voltant de setze estímuls nociònals que intenten representar els camps semàntics comuns i compartits per tots els usuaris d'una llengua, independentment de la procedència geogràfica i social. Aquests centres d'interès són els següents: el cos humà; la roba; parts de la casa (sense mobles); els mobles de la casa; menjar i begudes; objectes col·locats a taula per a menjar; la cuina; l'escola (mobles i materials); il·luminació, calefacció i ventilació; la ciutat; el camp; mitjans de transport; treballs del camp i del jardí; animals; jocs i distraccions, i professions i oficis.

Pel que fa a les variables sociològiques observades, són: l'edat, el sexe, la procedència geogràfica, el lloc de residència, el nivell sociocultural, la llengua materna, la llengua d'ús habitual i el tipus de centre on s'estudia. Per tant, el ventall de possibilitats d'investigació i d'aplicació que la

1. Ésser mot disponible no comporta obtenir un grau elevat de freqüència o d'aparició en qualsevol situació comunicativa (preposicions, articles, conjuncions, etc.), sinó aquell que és evocat quan el discurs ho requereix.

2. Sense entrar en gaires detalls, una vegada hem aconseguit reunir tota la informació gràcies al test de disponibilitat lèxica, mitjançant l'aplicació d'unes fórmules matemàtiques, les quals calculen l'índex de disponibilitat a partir de la freqüència i l'ordre de menció de totes les unitats lèxiques actualitzades, obtenim l'inventari de lèxic disponible ordenat de major a menor grau de disponibilitat.

disponibilitat lèxica ofereix en aquests moments no sols inclou aquella pedagogia primigènica, sinó també el vessant sociolingüístic, psicolingüístic, etnolingüístic, dialectològic,³ etc.

Atenent la planificació lèxica a l'aula, esdevé prioritat indiscutible observar prèviament el coneixement i les condicions del vocabulari dels nostres alumnes. Un bon exemple són els resultats de la investigació valenciana (Llopis, 2008: 304-320; Llopis i Gómez, 2010: 58-77), on podem comprovar l'estat actual (mancances i punts febles) del lèxic disponible dels estudiants de segon de batxillerat de la província de València. Així doncs, la selecció lèxica és condicionada tant pels resultats observats en les llistes produïdes pels estudiants (transferències, interferències, préstecs, etc.), com per les quatre modalitats de tipologies lèxiques exposades anteriorment.

2.2. Estratègies en l'aprenentatge de llengües

És obvi que els contactes espontanis i ocasionals amb una llengua poden causar en l'estudiant un augment del cabal lèxic; altra cosa és l'actuació acadèmica. Ensenyar llengües a l'escola actual és com ser entrenador d'un equip on gran part dels jugadors provenen d'altres països, fins i tot extracomunitaris. En primer lloc, hi ha els estudiants que tenen com a llengua materna el castellà i que han aprofundit en els coneixements sobre el valencià a l'escola; en segon lloc, els alumnes que ja el coneixen i que l'empren dins i fora de l'àmbit acadèmic, i, per últim, aquells que no parlen ni valencià ni castellà i que aprenen aquestes llengües a l'aula. Aquesta diversitat apunta a una situació d'aprenentatge bastant complexa: es pot estu-

diar valencià com a segona llengua quan es tracta d'escolars monolingües en castellà, com a llengua materna en el cas dels valenciano-parlants i com a nova en el cas d'alumnes nous provinents de països estrangers.

Aquesta tendència educativa retrata unes aules on la diversitat és un fet consumat, però no sols per qüestions culturals o gairebé lingüístiques, sinó també pel desgavell d'interessos, necessitats i actituds envers les llengües, llurs aprenentatges i graus de competència comunicativa. Per tant, entenem que el marc d'actuació docent requereix la reunió de tots aquests factors i recomanem, en paraules de Trujillo Sáez (2007: 73):

En una situación de aprendizaje formal, el factor decisivo es la finalidad del aprendizaje: a la hora de establecer qué y cómo enseñar lo importante es para qué se aprende. En la escuela, tanto para el estudiante que aprende una L1 como para el estudiante que aprende una L2, y por extensión para quienes aprenden una LE, la lengua es, fundamentalmente, un medio para el desarrollo personal y social y para la adquisición de una serie de conocimientos para la vida en sociedad.

Des del vessant pedagògic, estimem convenient comentar, a grans trets, alguns aspectes de les estratègies que es manifesten en qualsevol aprenent d'idiomes. De totes les publicacions relacionades amb les estratègies d'aprenentatge de llengües, destaquem la classificació proposada per Oxford (1990). Aquesta autora les organitza en: estratègies indirectes, caracteritzades per la finalitat de donar suport i organitzar l'aprenentatge en general, sense involucrar-hi directament la llengua d'aprenentatge, i estratè-

3. Samper Padilla i Samper Hernández (2006) ens presenten magistralment el projecte d'estudi de la disponibilitat lèxica en espanyol: origen, pautes metodològiques, grups d'investigació, càlculs estadístics, aportacions de relleu, etc.

gies directes, guiades per l'objectiu de comprendre, retenir, recuperar o utilitzar allò que s'aprén. Aquests dos grups se subdivideixen en uns altres sis tipus d'estratègies:

- Indirectes:
 - De caire afectiu: regulen els aspectes emocionals de l'alumne: ansietat, inseguretat, motivació, etc.
 - D'índole social: afavoreixen la relació dels aprenents amb altres parlants i així augmenten les possibilitats d'interacció en la llengua estudiada.
 - Metacognitives: controlen el procés d'aprenentatge a través de l'organització, la planificació i l'avaluació.

- Directes:
 - Cognitives: permeten analitzar, manipular i transformar la nova informació de la llengua que s'aprén i estimular l'aprenentatge.
 - Memorístiques: faciliten l'emmagatzematge i la recuperació dels coneixements de la llengua apresada.
 - De compensació o de comunicació: afavoreixen la resolució de les dificultats sorgides al llarg de l'intercanvi lingüístic.

Sense més pretensió que la d'afavorir un coneixement detallat, hem elaborat uns quadres amb els ítems que considerem més rellevants:

Quadre 1. A. Estratègies afectives indirectes

A. Abaixar el grau d'ansietat.	A.1. Emprar la música (cançons). A.2. Buscar el somriure.
A. Millorar l'estat d'ànim.	A.3. Fer comentaris positius. A.4. Assumir riscos sàviament. A.5. Recompensar-se un mateix.
A. Temperatura emocional.	A.6. Escoltar el nostre cos. A.7. Usar una llista de comprovació. A.8. Elaborar un diari de l'aprenentatge lingüístic. A.9. Contrastar sentiments personals amb altres.

Quadre 2. B. Estratègies indirectes d'índole social

B. Fer preguntes.	B.1. Demanar aclariments o verificacions. B.2. Demanar ser corregit.
B. Cooperar amb la resta.	B.3. Amb els companys. B.4. Amb parlants eficients de la llengua apresada.
B. Tenir empatia amb els altres.	B.5. Desenvolupar la comprensió cultural. B.6. Prendre consciència dels pensaments i dels sentiments de l'altre.

Quadre 3. C. Estratègies indirectes metacognitives

C. Centrar l'aprenentatge.	C.1. Revisar i connectar materials ja coneguts. C.2. Prestar atenció.
C. Arreglar / adequar i planificar l'aprenentatge.	C.3. Esbrinar el ritme d'aprenentatge. C.4. Organitzar. C.5. Proposar-se metes i objectius. C.6. Identificar el propòsit d'una activitat (escoltar, llegir, parlar i escriure). C.7. Planificar una activitat de la llengua. C.8. Buscar oportunitats per a practicar.
C. Avaluar l'aprenentatge	C.9. Automonitoreig. C.10. Autoavaluació.

Quadre 4. D. Estratègies directes cognitives

D. Pràctica.	D.1. Repetició. D.2. Pràctica formal oral i escrita. D.3. Reconèixer fórmules i patrons i usar-los. D.4. Recombinar.
D. Rebre missatges i enviar-ne.	D.5. Obtenir la idea ràpidament. D.6. Emprar recursos per a rebre missatges i enviar-ne.
D. Analitzar i raonar.	D.7. Raonar deductivament. D.8. Analitzar expressions. D.9. Analitzar contrastivament (dos llengües). D.10. Traduir. D.11. Transferir.
D. Crear estructures per a entrada i sortida.	D.12. Prendre notes. D.13. Resumir. D.14. Remarcar.

Quadre 5. E. Estratègies memorístiques directes

E. Crear connexions mentals.	E.1. Agrupar. E.2. Associar i elaborar. E.3. Ubicar paraules noves en un context.
E. Aplicar imatges i sons.	E.4. Emprar imatges. E.5. Confeccionar mapes semàntics. E.6. Usar paraules clau. E.7. Representar sons en la memòria.
E. Revisar i repassar.	E.8. Revisar de manera estructurada.
E. Emprar l'acció.	E.9. Donar resposta física o de sensació. E.10. Utilitzar tècniques mecàniques.

Quadre 6. F. Estratègies directes de compensació o de comunicació

F. Endevinar de manera intel·ligent.	F.1. Emprar pistes lingüístiques. F.2. Utilitzar unes altres pistes.
F. Sobreposar-se a les limitacions en la parla i l'escriptura.	F.3. Canviar a la llengua materna. F.4. Obtenir ajuda. F.5. Usar la mímica o els gestos. F.6. Evitar la comunicació parcial o total. F.7. Seleccionar el tema. F.8. Ajustar el missatge o aproximar-lo. F.9. Inventar paraules. F.10. Donar pas a uns altres mots o sinònims.

Paradoxalment, molts d'aquests recursos són habituals quan usem la llengua, però es bloquegen, especialment en contextos escolars. I és en aquest punt quan necessitem indiscutiblement el docent, perquè evidenciar-los comportarà fer conscients els estudiants de la seua existència.

Tanmateix, som conscients que l'aprenentatge del vocabulari és una activitat que no s'acaba mai, que els professors no podem ensenyar-lo totalment i que no existeix un únic

procediment per a totes les situacions d'ensenyament i aprenentatge, sinó que diverses tècniques poden esdevenir igualment vàlides. Així doncs, entenem que l'acció educativa ha de perseguir que el vocabulari potencial dels estudiants (veus totalment desconegudes) passe per una etapa receptiva (mots que no empenen, però que coneixen o que infereixen) i així, de manera qualitativa i quantitativa, es transforme en productiu (usat pels escolars).

En síntesi, considerem l'objecte d'aprenentatge, la competència lèxica com a procés, el qual esdevé acumulatiu i dinàmic alhora que requereix un tractament sistemàtic. En conseqüència, les aplicacions que hem de preparar han de ser compatibles amb qualsevol grau de competència lèxica dels nostres alumnes, doncs si pretenem aconseguir llur desenvolupament de la competència lèxica de manera específica i sistemàtica en la programació d'aula, haurem de tractar-la periòdicament el temps que estimem convenient: deu minuts per sessió, mitja hora cada setmana, etc.

3. Proposta d'aula

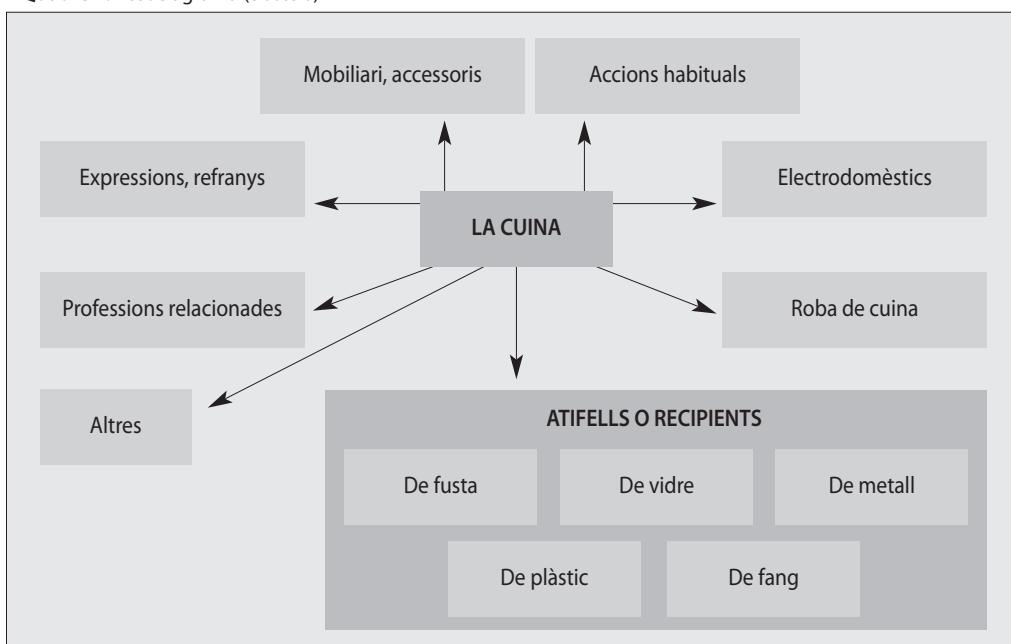
El repertori d'activitats que els mostrem no és tan extens com caldria esperar, però pot ser suficient per a constatar que l'alumne no ha de li-

mitar-se a reunir paraules relacionades amb el tema, sinó que haurà d'assenyalar-ne les varietats significatives, emprar-les a diferents nivells o registres i actualitzar-les periòdicament en textos o activitats posteriors.⁴

3.1. Diagnòstic inicial: activitats d'inici o contextualització

1. A partir d'una lectura, bé del manual de classe o facilitada pel professor, relacionada amb el camp semàntic de la cuina, proposem als estudiants la producció escrita d'una llista de paraules o expressions associades amb el tema (quadre 7). Els facilitem una fitxa en blanc i els indiquem que disposen de dos minuts per a emplenar-la (estratègies A.4, C.2, E.2 i F.3).

Quadre 7. Associagrama (clusters)



4. Com assenyala Gómez Molina (1997: 74-76), les associacions propiciades per la pertinença de certes unitats a un camp semàntic o nocional han d'ampliar-se mitjançant activitats basades en l'estructuració del lèxic i en la semàntica cognitiva, ja que l'augment de la competència lèxica depèn de les relacions que el parlant siga capaç d'establir entre una unitat lèxica i unes altres, tant pel que respecta a l'aspecte semanticopragnàtic com a la capacitat combinatòria que permet a aqueixa unitat.

2. Després, els indiquem que intercanvien les fitxes entre ells, que, amb un altre color, hi poden afegir informacions noves, que han de revisar la correcció ortogràfica i, si cal, corregir-la. Per resoldre aquest exercici, tenen tres minuts com a màxim (estratègies A.7, B.2, B.3 i D.9).
 3. Una vegada cada estudiant té la pròpia llista, millorada quantitativament i qualitativament pel company, podem confeccionar-la de manera cooperativa a la pissarra. Aquest inventari lèxic ha de contenir totes les unitats lèxiques produïdes pels estudiants. Si el professor considera que cal introduir-n'hi alguna més que no ha estat activada pel grup, pot incloure-la-hi (estratègies A.9, B.4, C.1, E.8 i F.4).
 4. Amb tota la informació encara a la vista, es facilita la tècnica associativa i es demana que cada estudiant la complete. El temps estimat per a completar individualment el mapa conceptual pot oscil·lar entre huit o deu minuts (estratègies B.1, C.4, D.1, D.4, E.5 i E.8).
- Tot i que els hem presentat una mostra menuda i que hi ha moltes més possibilitats d'aplicació de les estratègies que les presentades en la nostra proposta, destaquem la tesi inicial de la competència lèxica: combinació de la riquesa i precisió lèxica més ús adequat i estratègies.
- Amb aquesta brevíssima exposició, és més que probable suscitar en el lector unes quantes observacions a la nostra proposta, la qual cosa considerem indispensable per a aprofundir en el tractament del vocabulari en contextos escolars. Per acabar, incidirem novament en la importància del tractament sistemàtic del lèxic i la necessitat de combinar tipus diferents d'activitats amb diversos objectius lingüístics i estratègics, a fi de no desatendre els distints estils i ritmes d'aprenentatge dels escolars valencians.

Bibliografia

- GÓMEZ DEVÍS, M.B. (2004). *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos*. València. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- GÓMEZ MOLINA, J.R. (1997). «El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica». *REALE*, núm. 7, p. 69-93. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- GOUGENHEIM, G. et al. (1964). *L'élaboration du français fondamental (I degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. París: Didier.
- LLOPIS, F. (2008). *El lèxic del valencià central: Un estudi de disponibilitat lèxica*. València. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- LLOPIS, F.; GÓMEZ DEVÍS, M.B. (2010). *El lèxic disponible de València*. València: Denes.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* [en línia]. <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Nova York: Newbury House.
- PRADO, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- SAMPER PADILLA, J.A.; SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2006). «Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica». *LynX: Panorámica de Estudios Lingüísticos*, núm. 5, p. 5-95.
- TRUJILLO, F. (2007). «Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL». *Revista de Educación*, núm. 343, p. 71-91.