

Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar

M.^a Pilar Núñez Delgado y Cristina del Moral Barrigüete | Universidad de Granada

Las recientes conceptualizaciones de la competencia en comunicación lingüística, motivadas por la adopción de este enfoque en el diseño del currículo de la educación obligatoria en nuestro país, obligan a plantearse no sólo el concepto mismo y sus componentes sino también, y sobre todo, pautas que permitan llevar a las aulas los beneficios de esta manera de entender la educación lingüística. En este sentido, la necesidad de prestar atención a la competencia léxica como parte esencial de la comunicativa, y de ofrecer algunas bases para desarrollarla, se presenta como una tarea urgente, a cuyo logro pretende contribuir este artículo.

Palabras clave: *competencia léxica, didáctica del vocabulario, secuencias didácticas, competencia comunicativa.*

Recent conceptualisations of competence in language communication, motivated by the adoption of this approach in designing the curriculum for compulsory education in our country, require us to consider not only the concept itself and its components but, above all, the guidelines that allow us to make the most of classroom benefits from this way of understanding language education. In this sense, the need to pay attention to lexical competence as an essential part of communicative competence and also the need to offer some foundations for developing it are urgent tasks which this article aims to help achieve.

Keywords: *lexical competence, teaching vocabulary, teaching sequences, communicative competence.*

Les récentes conceptualisations de la compétence en communication linguistique, motivées par l'adoption de cette approche dans l'élaboration du programme d'études de l'enseignement obligatoire dans notre pays, nous obligent à repenser non seulement le concept lui-même et ses composants, mais aussi, et surtout, les lignes directrices qui permettent d'apporter dans les classes les avantages de cette façon d'appréhender l'enseignement de la linguistique. En ce sens, la nécessité de considérer la compétence lexicale en tant que partie essentielle de la compétence communicative, et d'offrir quelques bases visant à la développer, est présentée comme une tâche urgente, à la réussite de laquelle cet article prétend contribuer.

Mots clés: *Compétence lexicale, didactique du vocabulaire, séquences didactiques, compétence communicative.*

1. Competencia léxica y competencia comunicativa: necesidad de nuevas aproximaciones a la enseñanza del vocabulario

Tradicionalmente se ha venido produciendo una identificación bastante arraigada en el ámbito escolar entre conocimiento del vocabulario y dominio de la lengua en general, y así, una de las frases más habituales de los profesores para sintetizar las carencias en el dominio de la lengua propia o extranjera suele ser: «Tienen muy poco vocabulario», que viene a expresar la creencia de que un manejo amplio y preciso del léxico garantiza la posesión de destrezas comunicativas suficientes.

Por otra parte, durante las últimas décadas la adquisición del léxico ha sido uno de los aspectos que ha recibido menos atención en la didáctica de las lenguas, con lo que los estudios han progresado con lentitud y su enseñanza ha estado subordinada a la de las estructuras gramaticales o funcionales. Una de las razones de esta situación responde, sin duda, a factores lingüísticos –inherentes a la propia naturaleza del vocabulario–, entre los que se pueden destacar dos: el número de piezas que componen el repertorio léxico de una lengua, que es de hecho inabarcable en su totalidad, y las dificultades que conlleva su sistematización, sobre todo en comparación con los componentes fonológico y gramatical (Pérez Basanta, 1999).

Los avances más recientes en los planteamientos científicos y curriculares sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas han tendido a aquilatar este estado de cosas al tomar como referencia el concepto de *competencia*, tal y como se puede apreciar en la legislación que

regula actualmente la enseñanza de la lengua en primaria y secundaria¹ y en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL) (Consejo de Europa, 2002). Este concepto, integrador de la enorme complejidad de elementos que conforman las habilidades y los saberes que posee y aplica una persona para comunicarse con eficacia en contextos variados, no excluye, sin embargo, la competencia léxica, que el MCERL contempla dentro de la competencia lingüística y define como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo. De modo que los niveles de competencia léxica atienden, por una parte, a la riqueza de vocabulario (desde un repertorio básico de palabras, que correspondería al nivel A1, hasta un léxico muy amplio, con expresiones idiomáticas coloquiales, propio del nivel C2) y, por otra, a su grado de dominio.

Con estas premisas, las reflexiones y propuestas que aquí se hacen, así como sus implicaciones didácticas, deben situarse –para ser comprendidas en su sentido más pleno– en el contexto de las aportaciones a la enseñanza de las lenguas de enfoques como el constructivismo y de ciencias del lenguaje como la psicolingüística, la sociolingüística y la pragmática, así como en las corrientes de lo que se ha dado en llamar *currículo integrado*, pues han sido ellas las que han llamado la atención y han explicitado estos otros elementos cognitivos, pragmáticos, etc. a que aludimos.

2. Objetivos para una didáctica renovada del léxico

Los principales objetivos de la investigación y del estudio sobre la enseñanza-aprendizaje del

1. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

léxico pueden estructurarse en dos grandes núcleos:

- Referidos al ámbito científico de la didáctica de la lengua:
 - Reivindicar y poner de manifiesto la importancia del componente léxico como aspecto básico del dominio lingüístico.
 - Elaborar fundamentaciones teóricas sobre el desarrollo del dominio léxico tomando como referencia las aportaciones de las nuevas ciencias del lenguaje, de la ciencia cognitiva y de la psicología evolutiva y de la educación.
 - Aportar evidencias empíricas sobre el hecho de que el aumento de la competencia léxica tiene repercusiones positivas en el dominio de la competencia comunicativa global.
 - Comprobar la validez de nuevos enfoques para la enseñanza del léxico.
 - Realizar análisis científicos sobre la precisión y la imprecisión léxicas, sobre el léxico compartido y el léxico particular de cada género y sobre léxico disponible en cada centro de interés o campo semántico.
- Referidos al ámbito de la práctica de la enseñanza:
 - Superar el modo tradicional descontextualizado de trabajar el léxico mediante métodos que conceden relevancia al contexto.
 - Diseñar y aplicar programas para trabajar el léxico de modo específico y sistemático y con base en tareas de integración de destrezas.

3. Pautas metodológicas para el desarrollo de secuencias didácticas para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario

La didáctica del vocabulario constituye un terreno bastante falto de investigaciones que hay

que dinamizar, pues las pautas escolares de búsqueda en el diccionario y memorización de nuevas palabras, no sólo no han producido resultados satisfactorios, sino que muestran claras limitaciones al dejar fuera muchos elementos que intervienen decisivamente en la adquisición de vocabulario.

Así, desde la perspectiva didáctica es imprescindible establecer claramente la diferencia entre *léxico* y *vocabulario* (Lamíquiz, 1985: 225). El vocabulario es el conjunto de términos lexicales que emplea un individuo y que se pone de manifiesto en el conjunto de textos orales o escritos que produce; el vocabulario de un sujeto es, pues, más reducido que el caudal léxico que conoce y, por ello, el léxico se define como conjunto de términos lexicales que un individuo posee. Ambos están caracterizados por un valor cuantitativo –número de piezas que los integran-, pero mientras en el vocabulario puede obtenerse la frecuencia de empleo de cada unidad, en el léxico podrá calcularse la probabilidad de aparición. Estos aspectos son importantes en la práctica pedagógica, puesto el aprendiz irá asimilando un léxico cada vez más amplio si la actuación del profesor persigue que, progresiva y paralelamente, vaya trasladando unidades de su léxico al vocabulario del empleo concreto.

Hecha esta precisión conceptual, que puede sintetizar el objetivo global de la didáctica del léxico, el primer paso para el diseño de programas es partir de una concepción amplia de la *competencia léxica*, como el grado de madurez y dominio léxico general de un hablante, que se pone de manifiesto en su producción lingüística, es decir, en su *actuación léxica*, ya sea oral o escrita. A esto hay que sumar la consideración de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje del vocabulario, así

como que su uso se optimiza a través de aprendizajes formales, pero también, y sobre todo, por experiencias con materias y temas diversos (Lomas, 2001: 379).

El nivel de competencia léxica de un hablante puede ser conocido por medio del estudio de la actuación léxica mediante procedimientos estadísticos. Así, el siguiente principio de actuación del profesor será identificar el léxico fundamental y, seguidamente, el léxico meta. Así mismo, consideramos –como indicadores de la actuación léxica– la *amplitud* y el *dominio del vocabulario*, y la *riqueza léxica*. La primera constituye una manifestación del conocimiento que el hablante tiene de la realidad que le rodea, y se relaciona con la cantidad, el crecimiento y la calidad del vocabulario empleado. La segunda se define a partir del número de vocablos nuevos que figuren en un texto dado, es decir, según aumente el número de vocablos, en correspondencia con el crecimiento del texto, también irá creciendo el índice de riqueza léxica, aunque no al mismo ritmo.

Estas actuaciones diagnósticas servirán de base para diseñar y seleccionar actividades eficaces, en las que el adulto es mediador entre el caudal léxico que posee el aprendiz y el léxico que debe conocer al finalizar cada nivel. Tal repertorio se llega a adquirir en un proceso más asociativo y personal que lineal –puesto que depende de las experiencias del sujeto–, pero también social, pues constantemente intercambiamos significados con los demás y compartimos con ellos nuestro conocimiento acerca de los significados de las palabras (Maley, 2004: 7).

Se adquiere vocabulario, pues, mediante experiencias varias no formales y aprendizajes formales, y, en relación con éstos últimos, el

profesor precisa saber qué conoce el educando, para planificar lo que ha de enseñar de modo significativo en cada momento. Además, y dado que el hablante nativo no utiliza ni conoce todo el caudal léxico de su lengua sino sólo un conjunto limitado de palabras en su comunicación diaria, resulta fundamental realizar una eficiente selección del vocabulario que se propondrá como meta en cada nivel. A nuestro juicio, lo más práctico es tomar como referencia los libros de texto adoptados en cada centro, pues ésa es la fuente de input léxico más importante, junto con el profesor, y la que garantiza que las piezas seleccionadas reflejan el vocabulario realmente demandado y utilizado en el aula.

Ahora bien, ¿cómo seleccionar ese vocabulario? De Gréve y Van Passel (1971: 101-133) enumeran tres métodos principales:

1. La limitación subjetiva, basada en criterios personales.
2. La limitación objetiva, por la que se seleccionan las unidades más frecuentes.
3. La limitación objetiva corregida, que añade a la frecuencia de aparición del vocablo su eficacia y su productividad.

La primera es la que se ha venido utilizando tradicionalmente y así lo han puesto de manifiesto algunos análisis de manuales de lengua española, que incluyen, en ocasiones, palabras de dudosa utilidad para el aprendiz, dado que el hecho de que una forma se aprenda pero luego no se actualice en ejercicios y lecturas no favorece su aprendizaje.

Esto evidencia que, en la enseñanza primaria, no se puede hablar *stricto sensu* de necesidades de los alumnos, sino más bien de intereses inmediatos, por lo que en un primer nivel de aprendizaje el niño debe llegar a cono-

cer las unidades más usuales para que, más tarde, aprenda lo que necesite según para qué use la lengua que estudia (Salaberri, 1990). Por otro lado, en los niveles iniciales el alumno no sabe determinar la importancia de una palabra y podría perder tiempo memorizando piezas que después no le son útiles, motivo por el cual deberían eliminarse las unidades poco frecuentes o poco usadas. Aquí es donde los estudios léxico-estadísticos que ofrece la didáctica de la lengua son de utilidad como herramienta de planificación de los contenidos léxicos, pues permiten utilizar como criterios de selección tanto la frecuencia como la disponibilidad.

También resulta de interés la propuesta de Moreno Ramos (2004: 162) de empezar por incorporar nuevos vocablos al lexicón mental de los estudiantes mediante la comprensión y la ejercitación del nuevo vocabulario extraído de un contexto: el texto escrito. Para este proceso es necesaria la realización de tareas y ejercicios de escritura y de expresión oral que garanticen la memorización, al tiempo que se practican las cuatro destrezas básicas de la lengua. Este enfoque globalizador se orienta en la misma línea reclamada por Peñalver (1991: 92), que destaca la importancia de la semántica como punto de partida, aminorando la tradicional prioridad de la gramática.

Por su parte, Moreno Ramos (2004: 164) presenta cuatro tipologías léxicas para la creación de actividades basadas en que el empleo variado y regular del vocabulario nuevo es garantía efectiva de adquisición. Si se amplía el bagaje léxico de los escolares les posibilitamos que puedan comunicarse con mayor precisión, propiedad y claridad, al tiempo que favorecemos procesos mentales tan importantes como ordenar, relacionar, matizar y clasificar la realidad individual y extrapersonal.

Recientemente, en el ámbito de los estudios sobre gramática léxica se ha llamado la atención sobre los denominados *chunks* («trozos») de lengua, más que en la palabra, y se está proponiendo de nuevo la memorización de textos después de un largo tiempo en el que esta práctica había sido rechazada. A nuestro juicio, la búsqueda de equilibrio en este punto debe basarse en las respuestas posibles a la causa de que los aprendices recuerdan unas palabras aparentemente sin esfuerzo y otras, mostradas al mismo tiempo y en el mismo lugar, son olvidadas. Al parecer, igual que una mirada o un tono de voz pueden influenciar nuestras primeras impresiones sobre una persona, la percepción de una palabra puede verse afectada, por ejemplo, por su pronunciación, por otra palabra que la acompañe habitualmente, por su forma en la página o en la pantalla, por asociaciones como las categorías semánticas y sintácticas a las que pertenece, por connotaciones que la palabra tiene para el aprendiz o por las circunstancias en que aparece.

En consonancia con lo expuesto, los contenidos deben referirse a temas cotidianos para los alumnos y tratarse como centros de interés, pues de este modo actúan como estímulo e instrumento para organizar el vocabulario y garantizan un aprendizaje significativo. Tras la selección y delimitación de estos centros de interés, la puesta en práctica de distintas situaciones de comunicación facilita que se aborden aspectos como la tipología textual, el uso de estructuras gramaticales y el vocabulario alusivo, en los que el léxico desempeña una función decisiva (Fernández Smith, 2004).

Hay que tener en cuenta también, en el caso de niños pequeños, que las actividades puedan realizarse a través del juego, para que permitan desarrollar de forma desinhibida la es-

pontaneidad, la creatividad y la responsabilidad. Este principio lúdico puede lograrse si se arranca de una lectura o una imagen motivadora y se trabaja de forma bien inductiva, bien deductiva, pero siempre variada.

La evaluación encontrará como herramienta más apropiada el portfolio, pues integra los aspectos léxicos en el contexto de la totalidad de las producciones del alumno y permite incidir en los procesos por encima de los productos.

A modo de conclusión

En tanto que el vocabulario refleja la experiencia que tienen los hablantes acerca de la vida, de la naturaleza, de sus percepciones, de sus emociones, de sus conocimientos, de sus interacciones sociales, etc., podemos afirmar que el componente léxico está íntimamente ligado al entorno socio-histórico-cultural de los hablan-

tes, lo cual explica que tanto la lingüística como la didáctica de la lengua hayan privilegiado en los últimos tiempos los estudios sobre este aspecto y busquen la manera de indagar en su conocimiento y en la forma de aprender y enseñar vocabulario integrándolo en el conjunto de las destrezas comunicativas. Si, en efecto, admitimos la evidencia de que el léxico es «la “piel” de una lengua, su parte más sensible, la que nos muestra la huella de los pueblos que la hablan, su pasado, su presente y, acaso también, su futuro» (Tusón y Lomas, 2002: 7), coincidiremos en la urgencia de replantearnos tanto los principios teóricos como la puesta en práctica de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario, para caminar así hacia la formación de personas desde la perspectiva humanística que subyace al concepto mismo de *competencia léxica* en particular y de *competencia comunicativa*, en general.

Referencias bibliográficas

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Anaya.
- GREVE, M. de; PASSEL, F. van (1971). *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.
- FERNÁNDEZ SMITH, G. (2004). «Tipos de texto y clase de texto». En: VILLAYANDRE, M. (coord.): *Actas del V Congreso de Lingüística General* (León, 5-8 marzo 2002). Madrid: Arco Libros.
- LAMÍQUIZ, V. (1985). *El contenido lingüístico*. Barcelona: Ariel.
- LOMAS, C. (2001). «La publicidad en el aula». En: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II: Teoría y práctica de la educación lingüística* (pp. 356-379). Barcelona: Paidós (Papeles de Pedagogía, 39).
- MALEY, A. (2004). «Los procesos sensoriales de la experiencia y el vocabulario». En: MORGAN, J.; RINVOLUCRI, M. (2004). *Vocabulary: Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- MORENO RAMOS, J. (2004). «Enseñar lengua desde un enfoque léxico». *Glosas Didácticas*, núm. 11 [en línea], pp. 162-168. <www.um.es/glosasdidacticas/numeros/11.html>.
- PEÑALVER, M. (1991). *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el bachillerato*. Granada: Comares.
- PÉREZ BASANTA, C. (1999). «La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica». En: SALABERRI, S. (ed.). *Lingüística aplicada a las lenguas extranjeras* (pp. 262-307). Almería: Universidad de Almería.
- SALABERRI, A. (1990). «El libro de texto: selección y explotación». En: BELLO, P. et al. (eds.). *Didáctica de las segundas lenguas: Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.
- TUSÓN, A.; LOMAS, C. (2002). «El léxico». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 31, pp. 7-9.