

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDEZAJE DEL LÉXICO ESPAÑOL EN IRAK

PRESENTADO POR
AMEL TAHA MOHAMMED AMEEN

تعليم مفردات اللغة الاسبانية في العراق

م.م. أمل طه محمد أمين

Introducción

El tema de esta investigación está directamente relacionado con el papel del léxico en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en el sistema de enseñanza universitaria iraquí, donde se llevó a cabo la investigación empírica y la propuesta de criterios de la selección de léxico español.

Este estudio se ha centrado concretamente en los alumnos irakíes de nivel elemental que estudian el español como segunda lengua extranjera. Con el fin de conocer los estilos de enseñanza-aprendizaje del vocabulario practicado en las aulas, de determinar las faltas en la selección léxica y realizar propuestas de mejorar la competencia léxica, hemos efectuado el análisis de los manuales y de los programas oficiales. Nuestro concepto de contexto va más allá del mero espacio físico e incluye las situaciones interactivas, las interpretaciones subjetivas, los estados mentales, etc., que pueden darse en el entorno del aula. En esta investigación analizamos una forma de pensar: la educación cambiando el punto de vista de la enseñanza tradicional por parte de los profesores y la forma en que aprenden los alumnos como recipientes a llenar, para pasar a enfocar todo ello en el proceso de desarrollo del currículo universal y su práctica en el aula, ya que así podremos ayudar a los alumnos a desarrollar de forma positiva las tareas universales y posteriormente tener éxito en la vida.

Como afirma Bruner (1995), al hablar de la educación actual “*en lugar de buscar un algoritmo inexistente nos deberíamos centrar en la educación como proceso y no como producto*”.

Hacemos enfoque en cómo se presenta y cómo se desarrolla la competencia léxica en la enseñanza, además de ver cuáles son los procesos de adquisición y aprendizaje que se dan a la hora de ir ampliando dicha competencia, proponiendo para la práctica educativa y todo un corpus de actividades reales basadas en la experiencia.

Objetivos de nuestro trabajo:

El estilo de pensamiento sobre la educación se relaciona con la organización del aprendizaje en las tres fases ya conocidas por todos como son la planificación, puesta en marcha y revisión o evaluación de este mismo proceso.

La pregunta es cómo nos podemos organizar para descubrir cada vez más cosas sobre el aprendizaje del alumno y por tanto, poner esos conocimientos en práctica para ayudar a todos los alumnos.

Nuestra investigación se orienta al logro de otras metas más específicas, y que podemos clasificar en tres grupos:

A) Objetivos expuestos a la didáctica del vocabulario como parte del ámbito científico de la Didáctica de las lenguas.

B) Objetivos expuestos a la formación y la práctica del profesorado: ofrecer una propuesta metodológica nueva para la enseñanza del léxico.

C) Objetivos expuestos a los aprendizajes de los alumnos, es decir, afección en su competencia léxica y en otros aspectos de su competencia discursiva e incluso de su rendimiento universal: hacer un análisis cualitativo sobre la precisión e imprecisión léxica, el léxico compartido y el léxico particular de cada género.

Metodología:

Nuestra metodología se guía por la utilización de métodos cuantitativos, representados mediante el análisis de los tres libros - *Sánchez Ríos, Domínguez, Español en Directo 1982. -Terrell, Andrade, Egasse, Muñoz, 2002 Dos mundos. -Grupo de profesores de la Universidad de Granada, 2004-2005, curso Avanzado de Español lengua Extranjera, cuaderno de ejercicios-* . Se trata, pues, de una metodología descriptiva y ecléctica, o sea, mezclado, que reúna las dimensiones de un análisis cuantitativo y cualitativo.

El desarrollo del trabajo se ha basado en diversas fuentes. Para la fundamentación teórica se han utilizado principalmente fuentes bibliográficas en español. Las fuentes electrónicas fueron obtenidas en su mayoría a través de las redes electrónicas de la Universidad de Granada. Y para la parte empírica, además de la bibliografía examinada y que se cita en sus lugares correspondientes. Es importante agregar que ésta es una investigación que combina lo cuantitativo (mayoritariamente de los libros enseñados en el currículo) con lo cualitativo en busca de una metodología que permita progresar en la comprensión del complejo fenómeno de la

educación. El análisis de fuentes dio lugar a un proceso de selección de teorías, autores y términos conceptuales que nos parecieron los más ajustados para nuestros propósitos iniciales.

Así, 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.

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.

A nuestro juicio, lo más práctico es tomar como referencia los libros de texto adoptados en los centros de lenguas, pues ésa es la fuente de *input* léxico más importante, junto con el profesor, y la que garantiza que los textos seleccionados reflejan el vocabulario realmente demandado y utilizado en el aula.

Ahora bien, ¿cómo seleccionar ese vocabulario? Greve y Van Passel (1997:101-133) enumeran tres métodos principales: 1) la limitación subjetiva, basada en criterio personales; 2) la limitación objetiva, por la que se seleccionan las unidades más frecuentes, y 3) la limitación objetiva corregida, que añade a la frecuencia de aparición del vocablo su eficacia y su productividad.

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 en absoluto su aprendizaje; esa lexía podrá pertenecer al conocimiento **pasivo** del alumno, pero tardará tiempo en pasar a formar parte de su vocabulario **activo**. Se indican los estudios léxico – estadísticos que ofrece la didáctica de las lenguas utilidades 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*.

Estructura del trabajo: La enseñanza- el aprendizaje:

Nuestra labor como profesores de español comenzó hace más de diez años, durante este periodo hemos presenciado algunos cambios respecto a la enseñanza de la lengua española en general que han implicado nuevas técnicas y estrategias también en la didáctica del vocabulario en segundas lenguas. Sin embargo, no se ha notado un avance en lo que a metodologías de enseñanza se refiere a las cuales siguen siendo dirigidas en gran medida por el conocimiento intuitivo que los profesores poseen, con un énfasis que dan relevancia al conocimiento de la estructura de la lengua, pero no a su aspecto comunicativo. Dicha perspectiva nos presenta un panorama actual que debería incorporar una visión más sistemática y científica de lo que significa enseñar, donde específicamente la enseñanza de una lengua basada en la competencia léxica, y en la competencia comunicativa y discursiva en general, debe hacer uso de las líneas establecidas por el campo científico de la didáctica de las lenguas.

Es dentro de este contexto contemporáneo donde *la enseñanza* del léxico adquiere una predominancia única, en una época, además, donde el eclecticismo es una parte importante de los métodos de enseñanza.

Si consideramos de manera específica la enseñanza del léxico en lengua española debemos tener en cuenta todos estos factores, puesto que los estudiantes pasarán por diferentes etapas a lo largo de su vida académica, ya sea porque será parte de una nueva metodología o porque sus maestros apliquen en sus clases lo que aprendieron como estudiantes.

Es el caso de nuestro estudiante Irakí, disponemos de un dato relevante relativo a los aspectos motivacionales, un aspecto considerado por muchos investigadores como un factor importante para aprender una segunda lengua.

El uso didáctico debe realizarse pues en el contexto de las nuevas orientaciones pedagógicas como el constructivismo que, a diferencia de otras propuestas alfabetizadoras, resulta muy cercana a las prácticas comunicativas de enseñanza de idiomas. Se entiende que el estudiante es un elemento activo y central en el proceso de aprendizaje reconstruyendo de manera personal el sistema lingüístico.

Para ello necesita recibir un *input rico*, variado y significativo de textos reales que pueda analizar e interpretar utilizando la variedad de conocimientos de que dispone y que le brinda el propio texto. Así, el aprendiz formula hipótesis sobre la lengua escrita y oral que

necesitará ir comprobando.

Y así analizamos brevemente *el aprendizaje* como un proceso de construcción personal por parte del alumno como sujeto activo que participa en su propio aprendizaje, describiendo las situaciones de aula como aquellas cuyo contexto facilita y motiva el aprendizaje del alumno, por ello hablaremos también de la motivación.

El papel del léxico en la *enseñanza-aprendizaje* del español como segunda lengua es un terreno bastante falto de investigaciones que sin duda hay que dinamizar, pues la pauta universitario, aún vigentes, de búsqueda en el diccionario y memorización de nuevas palabras, no sólo no han producido resultado satisfactorios, sino que muestran claras limitaciones al dejar fuera muchos elementos que intervienen directamente en la adquisición del vocabulario por parte de los aprendices.

El sistema Léxico constituye uno de los escollos que obstaculizan el proceso enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, el grado de la dificultad que presenta este sistema varía de un tiempo a otro y de un modo a otro. 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.

La competencia léxica es entendida como el grado de madurez y dominio léxico general de un hablante, el cual se pone de manifiesto en su producción lingüística, es decir, en su actuación léxica, ya sea oral o escrita. 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), por otra, a su grado de dominio, que es posible conocer de un modo aproximado.

La idea de competencia, tal como fue siendo introducida en la educación, en los años 90 nos suscita una mezcla de sentimientos: dudas, insatisfacción, curiosidad.

Tal vez porque hablar de competencias no solo sea decretarlas. Hablar de competencias profesionales en la enseñanza, exige saber si la formación inicial y continua van juntas en el sentido de responder a las necesidades de formación de competencias de un profesor que integra la universidad actual.

Hablar de competencias significa un ejercicio de: 1) reflexión y actualización que se exige al profesor reflexivo y 2) constante de

actualización en el sentido de contribuir a la mejora de calidad de la enseñanza,³) Ejercemos la profesión con placer, dedicación y espírituabierto.

Para poder romper la inercia de las pautas tradicionales o habituales lo principal es – a nuestro juicio – ofrecer al profesorado experiencias y materiales empíricamente probados para orientar así su quehacer hacia un cambio que le lleve a introducir en sus programaciones, de forma sistemática e integrada con el resto de los contenidos y objetivos del área, los relativos al dominio léxico.

Desde esta *perspectiva* el aula se considera como un escenario interactivo y sistémico. Su estudio como espacio de trabajo y de encuentro social en el desarrollo del aprendizaje y de las relaciones entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos , se consideran básicas desde esta concepción, así como los elementos que son interdependientes en el funcionamiento del aula como son el espacio físico, el equipamiento básico y los materiales.

Nuestra Reforma educativa ha intentado resaltar de forma permanente el trabajo de los profesores, el desempeño de sus tareas, su trabajo diario y, sobre todo, su formación para la mejora del aprendizaje del alumno.

El profesor, por tanto, es la figura clave en cualquier proceso de atención a las necesidades que se intente llevar a cabo en la universidad, por ello la preocupación inicial de muchos profesores con relación a la atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en el aula ordinaria consiste en saber qué pueden hacer con los alumnos que tienen más dificultades en su aprendizaje. Todo ello conlleva tomar como punto de partida la idea de que todos los alumnos son diferentes en el aula y por tanto debemos hacer que el aula en su práctica funcione para todos, de forma que todos aprendan más y mejor y de manera significativa.

En cuanto a la formación de los profesores movilizamos conceptos y principios de formación, objetivos y propósitos de la formación inicial, el nuevo título propuesto para la habilitación para la enseñanza, conceptos y principios del aprendizaje permanente y cómo estos conceptos se relacionan con el desarrollo de competencias a lo largo de la vida.

Acerca de las competencias, el estudio teórico referenciado destaca esto como un área que determina en gran medida las prácticas pedagógicas del profesorado, razón por la cual nos interesó el tema y nos llevó a estudiar el perfil de la competencia profesional de los maestros del siglo XXI y, en particular, estudiar el perfil de

competencias docentes en Irak, para mejorar las prácticas.

En un mundo de globalización y conocimiento, los conceptos de formación y competencia se muestran urgentes y evidentes como instrumentos positivos para hacer frente a los constantes cambios y a la complejidad social y desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

Este trabajo se inicia con una perspectiva histórica sobre obras y autores destacados en el estudio del léxico para hacer explícitos de este modo cuáles son los presupuestos teóricos y metodológicos desde los cuales va a ser abordado nuestro objeto de estudio en esta investigación, es decir, el papel del *léxico* en la *enseñanza – aprendizaje* del español como segunda lengua desde la perspectiva de lingüística.

Nuestra intención ha sido hacer una revisión teórica para establecer las decisiones metodológicas, de forma que el conocimiento y la reflexión sobre esas bases permitan extraer conclusiones aplicables al trabajo diario en el aula y, por esta vía, promover investigaciones didácticas que mejoren en lo posible la eficacia de los procesos de *enseñanza – aprendizaje* de segundas lenguas en general y del léxico en particular.

Durante este periodo muestran algunos cambios respecto de la enseñanza de la lengua española en general que han implicado nuevas técnicas y estrategias también en la didáctica del vocabulario en segundas lenguas. La investigación sobre *el léxico* dentro de la enseñanza de las lenguas es un área que se comienza a desarrollar de manera contextualizada desde no hace mucho tiempo de modo que, si bien existen muchos referentes teóricos, en nuestro texto no disponemos de suficientes estudios empíricos que se ocupen de la *enseñanza – aprendizaje* del *léxico* en el aula dentro de la didáctica de las lenguas.

Los ejes clave y de reflexión para el desarrollo óptimo de las prácticas inclusivas en el aula son los siguientes, los cuales pasaremos a analizar a continuación; pensar la enseñanza desde la perspectiva del proceso de aprendizaje del alumno y del entorno como eje del cambio para todos y conocer cómo aprenden los alumnos (cada uno de ellos) para la construcción de una mente eficaz para el aprendizaje.

Aunque el objetivo sea idéntico, queremos insistir en la necesidad de variar su aplicación en el aula. Puede ser muy monótono y restarle valor, plantear las actividades como un interrogatorio del instructor

hacia el grupo. Si los estudiantes sólo entienden este paso previo como un material de evaluación de determinados aspectos de lengua y comunicación y no comprenden *el objetivo* – crear estrategias de *aprendizaje*, hacer más significativo y accesible *el input*– pierden la posibilidad de tener responsabilidad sobre su aprendizaje. Y como los procedimientos no hay una forma única de trabajo con cualquier material. Y Para no hacer tedioso el trabajo y rutinario se recomienda que, a lo largo del curso, se alternen las dinámicas de clase.

1. Como tarea de casa. Antes de comenzar la sesión de trabajo los estudiantes han trabajado el material. Sobre todo en los casos de instrucción donde hay que medir mucho el tiempo de trabajo por falta de horas de trabajo en el aula.

2. Como lluvia de ideas. L a pizarra se va llenando de las sugerencias de todos los estudiantes tras leer las preguntas de cada sección.

3. Trabajo en grupos reducidos. Dos, tres, cuatro personas trabajan con la portada de la lección y contestan todas las preguntas que presentan.

4. Trabajo en grupos reducidos por secciones y puesta en común posterior. Por ejemplo, dar 4 preguntas, así que hacemos cuatro grupos en clase y cada grupo resuelve su pregunta. Después explican al resto sus conclusiones.

5. Trabajar cada sección y relacionarla inmediatamente con Las actividades. Por ejemplo: ¿Cuántas partes de la cara y del cuerpo sabes decir en español? ¿Sabes alguna expresión con ese vocabulario? Es un tipo de trabajo alternativo, simultáneo, donde el análisis precede directamente al material, que se puede combinar con las otras dinámicas. (Abanico, libro del profesor 2004-2005:3,4)

Quedaría a discreción de cada profesor, según sus circunstancias, la posibilidad de administrar este material como punto de partida, de llegada, o como ambos.

El papel del léxico en la enseñanza – aprendizaje del español como segunda lengua (EL2) es un terreno bastante falto de investigaciones que sin duda hay que dinamizar, pues las pautas universitarias Irakíes, aún vigentes, 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 directamente en la adquisición del vocabulario por parte de los aprendices.

Análisis de material

La palabra es una unidad fónica en castellano bastante delimitada y un buen instrumento para el desarrollo de la competencia lingüística del alumno y para la reflexión lingüística en el ámbito universal. La

enseñanza de la lectura y la escritura, lo que inconscientemente llamamos (palabra escrita) para un individuo lingüístico, el vocabulario es el conjunto de términos lexicales que emplea como hablante 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 posee (como oyente y como lector) y que conoce, y por ello, el léxico se define como todo el vocabulario que se incluye en el sistema de una lengua.).

El vocabulario incluye palabras referentes a cierto oficio, o de las precisas para redactar un tema o ejercicio en el aprendizaje de un idioma. Por eso, preferimos hablar de la adquisición-aprendizaje del vocabulario (por escuchar el radio O ver la tele en lengua española), puesto que no podemos intentar englobar todo el léxico de una lengua en la enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua.

En consonancia con lo expuesto, los contenidos deben referirse a temas cotidianos para los alumnos, en este caso, como "medios de transporte", "iluminación y calefacción", "partes del cuerpo", "muebles de la casa", "profesiones y oficios", etc., 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, 2004:107).

Se ha seguido un esquema rígido en el análisis de cada unidad y de cada actividad en particular, a fin de facilitar un acceso rápido y práctico a los aspectos que el profesor necesite controlar con más profundidad. Esperamos que sirvan de ayuda estos comentarios realizados como un diario de a bordo y que sean de utilidad, no ya por lo que propone sino como modelo de contraste con cada caso particular de instrucción.

En los primeros niveles de aprendizaje 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. 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. Ejercicios que están más socorridos y más empleados por los libros de texto durante las décadas de los ochenta y los noventa. Se trata de ejercicios mecánicos, donde el vocabulario aparece con escasa o ninguna contextualización. La secuencia metodológica empleada para con este tipo de ejercicios se corresponde con lo siguiente: sencillo esquema de breve explicación del docente, ejecución por parte apoyo o no de la pizarra. Una muestra de este tipo de actividades nos la dan los siguientes autores:

-Sánchez Ríos, Domínguez, Español en Directo 1982.

-Terrell, Andrade, Egasse, Muñoz, 2002 Dos mundos.

-Grupo de profesores de la Universidad de Granada, 2004-2005, curso Avanzado de Español lengua Extranjera, cuaderno de ejercicios.

Queremos hacer enfoque acerca de cómo incide la competencia léxica de nuestro alumnado en el transcurso normal de una clase. Hacemos ver qué acciones podemos desarrollar para aumentar dicha competencia teniendo en cuenta las actitudes que el alumno o alumna debe tomar para aprender vocabulario; proponiendo así una de las actividades o corpus de actividades que nos ayudarán a aumentar este conocimiento.

La competencia léxica ha sido desde siempre una destreza lingüística, creemos conveniente el establecer un currículo claro y bien definido en el área de lengua.

Como desarrollar distintas estrategias de aprendizaje que nos permitan esclarecer por qué necesitamos del aprendizaje de vocabulario.

Así vemos qué actitudes se deben dar en un discente para aprender y adquirir vocabulario. Proponiendo desde la perspectiva de la enseñanza distintos modelos de actividades para lograr este objetivo.

Español en directo (intermedio o avanzado) con otro “Dos Mundos” y el último Abanico (avanzado actual usa para enseñar el español como lengua extranjera) a los estudiantes extranjeros en los centros de lenguas. Los ejemplos uno de vocabulario de colores y el otro del cuerpo. Los dos ejercicios son en sencillo esquema y de breve explicación muy iniciales por el vocabulario y el motivo de enseñar uno muy antiguo del año 1982 la sexta edición, la primera edición es 1975, y Dos mundos 2002 el último del centro de lenguas modernas en el año 2004-2005, esta diferencia en el tiempo le cambia el estilo de enseñar y lo limita en un espacio antiguo y bajo sin contacto con las nuevas tendencias de la enseñanza de lengua.

Con la adquisición de nuevo vocabulario los estudiantes pueden poner en marcha procesos de (*búsqueda y codificación ante sucesivos vacíos léxicos*). El éxito en este proceso es una de las contribuciones más eficaces para la memorización de un término.

Por último, "en este proceso de adquisición– aprendizaje del vocabulario podemos hacer distinción entre la siguiente terminología: vocabulario activo, aquél que usan los estudiantes; vocabulario pasivo, aquél que no emplean pero conocen, y vocabulario potencial, el de todas aquellas voces completamente desconocidas. Así pues, la acción educativa debe ir encaminada a que el vocabulario potencial se transforme en pasivo y a que de manera cualitativa y cuantitativa éste último se convierta en activo" (Moreno 2002).

El primer ejemplo, los vocabularios del cuerpo humano son quince sólo (cabeza, nariz, boca, pecho, brazo, mano, dedos, rodilla, pie, pierna, espalda, hombro, cuello, oreja, ojo) pero, a otros libros "Dos Mundos" y Abanico es (cabeza, nuca, boca, nariz, hombro y muñeca, muslo, brazo, codo y rodilla, pie, ojo, oreja, pulmones, columna vertebral, cadera, riñones, intestinos, vientre, tobillo) la diferencia es los vocabularios son más difíciles que los del libro, Español en directo nivel 1B.

Otro ejemplo es de colores son del primer libro, son muy sencillos (gris, rojas, azul, rosa, marrón, negro, verde, amarillas) en singular y plural en unas oraciones breves. Pero al contrario en el libro Dos mundos, los vocabulario de colores presentan en un ejercicio abierto con algunos dibujos de personas, animales y cosas para elegir a cada uno su color adecuado; (amarillo/a, anaranjado/a, azul, blanco/a, color café, gris, morado/a, negro/a, rojo/a, rosado/a, verde). Mientras en el Abanico muestra los colores en una forma muy diferente en número más empleo en 5 páginas de ejercicios/actividades describen los colores en ejemplos más interesante y largos, tiene un método más extenso y empírico.

Libros para lengua son: libros del alumno, con 20 unidades didácticas; cuadernos del alumno; materiales para el aula; propuesta didáctica; de tratamiento de la diversidad; de evaluación y un CD complementario con lecturas. La temporización prevista por la profesora para cada unidad es de 10 a 12 días lectivos. En lo que toca al léxico, el manual incluye los siguientes temas en relación con el vocabulario y los siguientes contenidos gramaticales referidos al léxico del español: *Un país de leyenda; tipos de diccionarios. La bicicleta y la confitería; Sinónimos y antónimos. ¡Curiosos animales! palabras polisémicas. Palabras homónimas. Mundo submarino: palabras primitivas y derivadas. Animales de ficción; el campo semántico. Animales y plantas; extranjerismos y neologismos.*

Como vemos, el primero manual se centra, sobre todo, en el mundo animal y la naturaleza, dejando atrás otros centros de interés tan importantes para el alumno como la alimentación, el cuerpo humano, la familia, el clima, la ciencia, la electricidad, etc. Por otro lado, algunos de los temas corresponden con el contenido de las lecturas adaptadas con

que comienza cada unidad. Tenemos que admitir que en este manual se trabaja bastante el vocabulario en cada una de las secciones del libro: *Expresión escrita, Ortografía, Gramática y Expresión oral*.

A diferencia de los tres tipos comentados anteriormente, en las actividades contextualizadas se presenta como novedad en que todas las palabras estén dentro de un texto, ya sea oral, escrito o icono verbal. De esta forma las palabras se encuentran en su rica realidad, y los alumnos han de captar tanto el significado como el sentido.

En nuestra opinión propia, un montón de actividades a practicar cada vocabulario nuevo por los alumnos en la clase queda en sus memorias sin perder su pronunciación ni su significado con el uso correcto en una frase completa y entendida, igual como la conjugación de los verbos que es más benéfico practicar la conjugación en una oración a conjugarlos separado fuera de la frase.

También repetir cualquier ejercicio por cinco o más alumnos por ejemplo vale mucho para conservarlo por todos, con dar el significado y detalles de cada parte de la frase. Todo eso expresado en diferentes tareas de español y depende especialmente a método de enseñar, la forma de presentar por el profesor, y como aumentar la capacidad de los alumnos en enfocar a lo más importante en aprender una lengua extranjera y a ayudarlos hablar.

Todos los libros tienen unos objetivos generales de la unidad: se describe el marco general comunicativo y formal en términos de intenciones generales.

Contenidos formales: descripción de los exponentes gramaticales, léxicos y discursivos tratados, menos que el desarrollo de la interacción en la clase lo haga adecuado en otro momento, conviene hacerlo al final de la unidad, para que los estudiantes cuenten con la información que aporta el material del curso.

Referentes culturales: explicaciones sobre el contexto en el que se desarrolla el material y de algunos elementos que aparecen en la actividad (personas, personajes, hechos históricos, obras literarias, etc.).

Cuaderno de ejercicios: correspondencia con los ejercicios. Del Cuaderno de Ejercicios que se pueden trabajar como material de apoyo, tanto en clase como en casa.

El reciente libro es (Abanico), el Libro contiene, además, un examen que persigue dos objetivos: es una evaluación del curso, de los materiales, de los participantes, de la actuación del profesor y de los contenidos impartidos. Pero a su vez, sirve para observar la producción escrita de los estudiantes de una manera comunicativa, porque las preguntas recogen los contenidos comunicativos más importantes de las unidades. Informar a los alumnos de que se trata de una evaluación

encubierta desvirtuaría la verosimilitud de la intención comunicativa, pero sí debe pedírseles que no contesten con monosílabos, sino que cada cuestión se argumente y se explicita cuanto sea necesario.

El examen puede ser anónimo o no, el profesor debe decidir qué le interesa más. En todo caso, dejar espacio a la autocrítica puede ser un buen final para cualquier libro, cualquier alumno y cualquier profesor.

Tal como propone el título de esta sección la intención es reflexionar sobre el punto de partida y de llegada en el proceso de instrucción.

El primer paso es analizar cuáles son las necesidades objetivas de los estudiantes, esto es, qué dominio poseen sobre esos contenidos que están descritos a posterior.

El material está orientado, pues, a presentar el sílabo, se busca crear curiosidad e interés en relación que se aprenderá. Pero al mismo tiempo debe ser un documento valioso que informe tanto a los instructores como a los aprendices del estado de conocimiento.

Por un lado se facilita el acceso al objeto de estudio, porque se hace accesible y, por otro, se involucra al estudiante en su aprendizaje.

Es crucial no ocultar los objetivos de la unidad al estudiante ni el material que trabajará. Debemos crear conciencia explícita sobre los recursos que se poseen para poder, de este modo, administrar mejor la energía empleada y hacer más rentable el aprendizaje.

Cuando enseñamos en clases con muchos individuos es difícil encontrar homogeneidad entre los estudiantes, sobre todo en este momento del B2, un nivel avanzado al que se accede, como sabemos, desde diferentes vías y tiempos de instrucción.

Estas fichas de partida nos ayudan a conocer con más precisión el nivel del grupo, observar a los estudiantes que dominan unos aspectos sobre otros y a crear una percepción grupal nítida sobre las carencias individuales y colectivas.

Con la administración previa de estas actividades desde inicio podemos seleccionar, ya dentro de la unidad los aspectos más o menos relevantes, y así dosificar el material, desarrollando con más énfasis los contenidos que sean más problemáticos.

Asimismo, si obtenemos una información detallada en estos prolegómenos, notaremos pudor de descartar o dejar de trabajar con actividades de la unidad que sabemos que presentan contenidos controlados por los estudiantes. El objetivo, en definitiva, es hacer flexible y personal la enseñanza.

La evaluación de lo trabajado en cada unidad se ha hecho sobre distintos aspectos y con instrumentos variados. En relación con la competencia léxica se han valorado ante todo las estrategias usadas para el aprendizaje del vocabulario- memorísticas, cognitivas y

compensatorias- y las estrategias específicas para el aprendizaje del vocabulario académico. Por último, se han considerado también las valoraciones que han hecho las profesoras de los grupos experimentales y control sobre la competencia léxica y las actitudes ante la mejora del dominio del vocabulario de los sujetos de la muestra.

Conclusión

Nuestra historia de la enseñanza de la lengua española en Irak se remonta a los años 50 del siglo pasado. Desde entonces los intercambios culturales y en materia de educación, a través de las distintas universidades de ambos países, han sido muy fluidos hasta los años 90. Estos intercambios han hecho que la demanda del aprendizaje de la lengua española en Irak haya alcanzado cotas muy altas, gracias también a la puesta en marcha de numerosos cursos de español y la llegada de numerosos profesores españoles invitados para enseñar la lengua. Por las graves circunstancias políticas y sociales, provocadas por las sucesivas guerras que han asolado Irak desde los 80, los profesores extranjeros invitados así como los distintos cursos de español fueron poco a poco desapareciendo del mapa educativo iraquí, quedando la enseñanza del español reducida al ámbito universitario y enseñada por profesores iraquíes. Además de esto, Irak sufrió el bloqueo desde 1990 hasta 2003, lo que obstaculizó el intercambio cultural entre los dos países, y cada vez sería más difícil que los profesores iraquíes salieran a formarse a otros países y así compensar la falta de profesores nativos. Como consecuencia de todo esto el input, en lengua española que reciben los alumnos de español en Irak es muy pobre.

En nuestra opinión, creemos que el modelo léxico que los profesores y alumnos de ELE deberían seguir en Iraq, es un modelo que refleje y dé respuesta a las variables de enseñanza y aprendizaje presentes en el aula y en el entorno que las rodea. El alumno de Irak, después de todo lo expuesto y dadas sus circunstancias específicas, debería hacer un aprendizaje de gramática y léxica explícita, eso sí, con ejemplos tomados de situaciones reales.

Enseñar es, pues, fundamentalmente, dar a los alumnos oportunidad para guiar inteligente y directamente los datos de la disciplina, organizando, dirigiendo y controlando experiencias fructíferas de actividad reflexiva. En síntesis, “enseñar es dirigir con técnicas apropiadas el proceso de aprendizaje de los alumnos en la asignatura”. Es encaminarlos hacia los hábitos de aprendizaje

auténtico, que los acompañarán a través de la vida. Siendo la enseñanza, en su más auténtica y moderna acepción, la dirección técnica del proceso de aprendizaje, es evidente que enseñar significa concretamente:

a) prever y proyectar la marcha de ese proceso, imprimiendo una organización funcional al programa de trabajos y reuniendo el material bibliográfico y los medios auxiliares necesarios para estudiar la asignatura e ilustrarla.

b) iniciar a los alumnos en el estudio de la asignatura, estimulándolos, proveyéndolos de los datos necesarios, orientando su razonamiento, aclarando sus dudas y fortaleciendo su progresiva comprensión y dominio de la materia.

c) dirigir a los alumnos en actividades concretas, apropiadas y fecundas, que los conduzcan a adquirir experimentalmente un creciente dominio reflexivo sobre la materia, sus problemas y sus relaciones.

d) diagnosticar las causas de dificultad, frustración y fracaso que los alumnos puedan encontrar en el aprendizaje de la materia, y ayudándolos a superarlas, rectificándolas oportunamente.

e) ayudar a los alumnos a consolidar, integrar y fijar mejor lo que hayan aprendido, de forma que sean modificadas sus actitudes y su conducta en la vida.

f) finalmente, comprobar y valorar objetivamente los resultados obtenidos por los alumnos en la experiencia del aprendizaje, y las probabilidades de transferencia de esos resultados a la vida.

Estos aspectos de carácter estadístico son especialmente importantes en la práctica pedagógica, puesto que el aprendiz irá a simulando un léxico cada vez más amplio si la actuación del profesor persigue que, progresiva y paralelamente, vaya tras visando unidades de su léxico al vocabulario del empleo concreto del discurso escrito y oral.

En cuanto al profesor, independientemente de la asignatura que imparta, debe dominar el idioma porque es su obligación enseñarle al estudiante, a leer un artículo científico, la terminología propia de la asignatura, a reconocer la estructura del curso y a analizar y valorar su contenido. Todo esto mejorará su rendimiento académico.

En necesario también el desarrollo de mecanismos de evaluación en el aula para los alumnos, sobre todo, de evaluación de la competencia léxica, dado el marcado papel y las dificultades que vemos que ésta entraña en la enseñanza- aprendizaje de español como segunda lengua.

En el vocabulario de una lengua refleja la experiencia que tienen los hablantes acerca de la vida de la naturaleza, de sus percepciones de los objetivos y animales que los rodean, de sus emociones, de sus conocimientos de las comidas y bebidas, de la siembra y la cosecha, de las costumbres, del trabajo y de sus juegos, de sus interacciones sociales, etc.

Finalmente y después de las encuestas a los profesores Irakíes del departamento de lengua española, nuestra propuesta didáctica presenta algunas recomendaciones: a invitar a los nativos de la lengua como un paso principal muy importante, y matricular los profesores en centros de lenguas fuera del país para perfeccionar la lengua española como segundo paso, con esta experiencia debe afectar a la concepción global del área de lengua castellana y literatura en la educación y al tratamiento del español como segunda lengua en un contexto muy particular a enseñar a los alumnos irakíes.

Las propuestas específicas que consideramos en este estudio para mejorar la situación de enseñar el español en Irak:

1. Comprender / estudiar el perfil de competencias ideales adecuada a las nuevas funciones/situaciones del profesor.
2. Proponer un instrumento de análisis y valoración de la capacidad potencial del profesor.
3. Descubrir y analizar las diferencias en el perfil de los profesores en función de las variables diferencias: sexo; edad; formación académica; tiempo de servicio; frecuencia de cursos de formación; grupo disciplinar.
4. Conocer las percepciones del profesor en relación con el desempeño de sus funciones.
5. Analizar posibles materiales formativos en el desarrollo de competencias docentes.
6. Conocer el nivel de dominio de la competencia de los docentes.
7. Describir los principales aspectos fuertes y débiles de los docentes en el aula donde enseñan (dificultades, ventajas e inconvenientes), o sea, hacer un análisis de las necesidades.
8. Proponer medidas de actuación centradas en lograr un mayor

- avance en el profesionalismo docente, o sea, centradas en una promoción mejor del profesionalismo docente.
9. Valorar los factores que inciden decisivamente en la adecuación y práctica del desempeño profesional docente.
 10. Establecer futuras líneas de investigación que promuevan temáticas de interés para su estudio y para su repercusión positiva en la sociedad actual.

Bibliografía:

- *Actas de las primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE* (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera / edición a cargo de RAFAEL FENTE GÓMEZ, ANTONIO MARTÍNEZ GONZÁLEZ y JOSÉ ANDRÉS De MOLINA REDONDO. Madrid: ASELE, 1990. El español como Lengua Extranjera.
- ALARCOS LLORACH, EMILIO. 2001. *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- ALONSO ENCINA. 1994. *¿Cómo ser profesor/a y Querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.
- ALONSO RAYA, R., y A. CASTAÑEDA CASTRO. 1992. "Propuestas para la presentación y explicación de contenidos gramaticales y discursivos en la clase de español como lengua extranjera". *Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Granada: Universidad de Granada. 45-58.
- ÁLVAREZ BENITO, G. 1993. "La explicación de las estructuras gramaticales en una clase de L2: consideraciones sobre su efectividad". *XI Congreso nacional de Lingüística Aplicada*. AESLA: 81-86.
- ÁLVARO G. 1995. *El Currículo de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- BARALO, M. 1999. *La Adquisición del Español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/ libros.
- BARROS, P.; M. BECERRA; A. MARTINEZ y J. A. MOLINA RODENDO. 1995. *Aspectos de la Enseñanza de lenguas extranjeras*. Granada: Método Ediciones.
- BUESCO ISABEL, y V. RUTH. 1999. "Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en la aula de E/EL en los niveles iniciales intermedio: enfoque por tareas". *Carabela* 45: 63-92.
- CADIerno LÓPEZ, T. 1995. "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua". *REALE* 4: 67-85.
- CADIerno LÓPEZ, T. 1996. "El nuevo papel de la gramática en la enseñanza del español como segunda lengua". *Actas del Congreso Internacional de ASELE*: 113-120.

- CADIerno LÓPEZ, T. 1996. "La enseñanza gramatical y el aprendizaje de la gramática: el uso aspecto en español". *Revista Española de lingüística Aplicada* 14: 53-73.
- CADIerno LÓPEZ, T. 2001. "La enseñanza gramatical y el aprendizaje de la gramática: El caso del aspecto en español". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 14: 55.
- CENTELLAS, A. 1996. *Método de Español para extranjeros: Nivel Elemental*. Madrid: Edinumen.
- CORONADO. M^a. L., y J. GARCÍA. 1997. "Gramática explícita y aprendizaje inductivo: descubrir la gramática". *Frecuencia. L* 5: 33-37.
- CUÉLLAR MORENO, MARÍA JESÚS. 1998. "Estudio de la adaptación de los estilos de enseñanza a sesiones de danza flamenca escolar":
- FERNÁNDEZ SMITH, G. 2004. "Tipos de texto y clase de texto". En villayandre llamazares, M. (coord.). *Actas del V congreso de lingüística general*: León 5-8 de Marzo de 2002. Madrid: Arco libros.
- GÓMEZ TORREGO, L. 1994. "La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua (Intervención en una mesa redonda)". *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*: 79-85.
- Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (3^a. 1993. Granada) III y IV Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera Granada: Método, 1994 BARROS GARCÍA, PEDRO, COL.
- M. R. J. 2004. "Enseñar lengua desde un enfoque léxico". *Glosas Didácticas*, 13: 162-168.
- MORENO RAMOS, J. 2002. "Propuestas para la enseñanza del vocabulario en la aula". En *textos*, 31:75-86. Barcelona: Graó.
- PEÑALVER, M. 1991. "La lingüística y la enseñanza de la lengua española en la Bachillerato". Granada: Comares.
Un nuevoplanteamiento didáctico. María Jesús Cuéllar Moreno; directores Miguel Ángel Delgado Noguera, Manuel Delgado Fernández, Francisco Carreiro Da Costa Granada.
- ZANON, J. 1990. "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". *Cable* 5: 19-

الخلاصة

يرتبط موضوع البحث ارتباطاً مباشراً بدور التعليم و تعلم "مفردات اللغة الإسبانية" كلغة أجنبية في التعليم الجامعي في العراق. لقد ركزت هذه الدراسة تحديداً على الطلاب المبتدئين الذين يدرسون اللغة الإسبانية كلغة أجنبية في كلية اللغات-جامعة بغداد. كما تناولنا معرفة طرائق تدريس المفردات في الفصول الدراسية وتحديد الأخطاء وتقديم المقترحات لتحسينها، وتحليلاً لكتب المنهجية والبرامج الدراسية والمفاهيم التي تشمل التفاعل والتفسيرات الشخصية.

تناولنا التعليم بتغيير وجهة نظر التدريس التقليدية وطريقة تعليم الطلاب واستمرار التركيز في عملية تطوير المناهج التعليمية واستخدامها في الفصول الدراسية، وكما يقول بريوار (1995)، متحدثاً عن التعليم الحالي "بدلاً من البحث عن خوارزمية غير موجودة ينبغي

أن نركز على التعليم كعملية وليس كمنتج". ونحن نركز على الطريقة التي سيتم بها تقديم المنافسة وتطويرها في تدريس المفردات، فضلا عن رؤية عمليات الاقتناء والتعلم التي تؤدي الى توسيع المنافسة، ومقترحات الممارسة التربوية وكل نوع من الأنشطة الحقيقية المستندة على الخبرات المكتسبة.

وان نمط التفكير في التعليم يرتبط بثلاث مراحل معروفة (كالتخطيط، والإنشاء، والمراجعة أو تقييم لهذه العملية). والسؤال كيف يمكننا البحث لاكتشاف المزيد حولاً لتعليم وتطبيق مثل هذه المعرفة لمساعدة الطلبة.

وتركز بحثنا أيضا على تحقيق بعض الأهداف، والتي يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات:

(أ) أهداف تدريس المفردات كجزء من المجال العلمي لتعليم اللغات.
(ب) أهداف التدريب وممارسته لأعضاء الهيئة التدريسية: تقديم منهجية جديدة لتدريس المفردات.

(ج) أهداف التعليم، وجوانب أخرى متضمنة الأداء العام: القيام بالتحليل النوعي للدقة وعدم الدقة من المفردات المعجمية، وتناول معاجم خاصة من كلا الأصناف.

لذلك، أنها منهجية وصفية وانتقائية، أو مختلطة، التي تجتمع بإعداد الكمية والتحليل النوعي. وقد تم تطوير العمل بإسناده بمصادر مختلفة. وكان الأساس النظر باستخدام المصادر الجغرافية بالإسبانية. وتم الحصول على المصادر الإلكترونية من خلال الشبكات الإلكترونية من جامعة غرناطة. من المهم أن أضيف الى هذا البحث الذي يجمع بين الكمية (ومعظمها من الكتب التي تدرس في المناهج الدراسية) مع النوعية، بحثاً عن المنهجية التي سوف تسمح بالتقدم في فهم هذه الظاهرة المعقدة للتعليم. وقد تم تحليل مصادر اختيرت فيها النظريات والمؤلفات والمصطلحات والمفاهيم التي بدت الأكثر اعداداً للغرض الأساسي. ونظر الظروف الخاصة التي يمر بها الطالب العراقي، ينبغي أن يكون التعلم بتدقيق نحوي ولغوي صريح، مع أمثلة مأخوذة من الحياة الحقيقية، وبذلك، يعطي للطلاب الفرصة، لتنظيم وإدارة ومراقبة تجارب مثمرة ليعكس نشاطهم مباشرة. وباختصار، "التدريس يقود الطالب للتعلم بتقنيات مناسبة ويرشده نحو طرائق التعليم الحقيقية، التي سوف تساعدهم في الحياة". "التعليم"، بمعناها الأصيل والحديث.

المقترحات المحددة في هذه الدراسة هو تحسين حالة تدريس اللغة الإسبانية في العراق: دراسة الكفاءات المناسبة من خلال الشخصية المثالية والأوضاع الجديدة للمعلم. اقتراح أداة لتحليل وتقييم القدرات الكامنة للمعلم. اكتشاف وتحليل الاختلافات في شخصية المعلم وفقاً لاختلافات متفاوتة: نوع الجنس؛ العمر؛ التدريب الأكاديمي؛ الوقت؛ المشاركة في الدورات التدريبية.

لمعرفة تصورات المعلم فيما يتعلق بأدائه لواجباته:

1. تحليل المواد التعليمية الممكنة والمواد التدريبية المحتملة في تنمية مهارات التدريس
2. معرفة مستوى المنافسة بين المعلمين ووصف الجوانب الرئيسية نقاط القوة ونقاط الضعف للمعلمين في الفصول الدراسية
3. تقييم العوامل التي تؤثر على التدريس وممارسة الأداء
4. إنشاء خطوط مستقبلية للتحقق من المواضيع ذات الاهتمام لدراساتها وآثارها الإيجابية على المجتمع.