



RILEX.

REVISTA SOBRE INVESTIGACIONES LÉXICAS

VOLUMEN MONOGRÁFICO

**LOS NUEVOS RECURSOS DE LA LEXICOGRAFÍA INFANTIL: INNOVACIÓN
Y TECNOLOGÍA EN *ENRÉDATE. DICCIONARIO TEMÁTICO INFANTIL***

DICIEMBRE, 2018.

M.^a Águeda Moreno Moreno
Narciso M. Contreras Izquierdo
Marta Torres Martínez
Jesús Camacho Niño

REVISTAS CIENTÍFICAS DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

<https://dx.doi.org/10.17561/rilex.m1>

EQUIPO EDITORIAL

DIRECCIÓN

Dra. M.^a Águeda Moreno Moreno (Universidad de Jaén)

SUBDIRECCIÓN Y SECRETARÍA

Dra. Marta Torres Martínez (Universidad de Jaén)

EDITOR DE SECCIÓN: LEXICOLOGÍA

Dra. M.^a Águeda Moreno Moreno (Universidad de Jaén)

EDITOR DE SECCIÓN: LEXICOGRAFÍA

Dr. Jesús Camacho Niño (Universidad de Jaén)

EDITOR DE SECCIÓN: ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Dr. Narciso M. Contreras Izquierdo (Universidad de Jaén)

COMITÉ CIENTÍFICO

Ángel López García-Molins, Universidad de Valencia, España

Cecilio Garriga Escribano, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Concepción Maldonado González, Universidad Complutense de Madrid, Ediciones SM, España

Dolores Azorín Fernández, Universidad de Alicante, España

Gloria Clavería Nadal, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Humberto Hernández Hernández, Universidad de La Laguna, España

Josefina Prado Aragonés, Universidad de Huelva, España

José Ignacio Pérez Pascual, Universidad de A Coruña, España

José Ramón Carriazo Ruiz, Universidad Nacional del Educación a Distancia, España

Mar Campos Souto, Universidad de Santiago de Compostela, España

M.^a Luisa Calero Vaquera, Universidad de Córdoba, España

Marta Higuera García, Instituto Cervantes, España

Pedro Fuertes-Olivera, Universidad de Valladolid, España

Sven Tarp, Universidad de Aarhus, Dinamarca

Stefan Ruhstaller, Universidad Pablo de Olavide, España

Los estudio e investigaciones que se recogen en esta revista están sujetos a una licencia de reconocimiento de *Creative Commons*. Esta licencia permite **compartir** (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y **adaptar** (remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente) el material siempre que se indique adecuadamente el origen y los cambios

© 2018

Universidad de Jaén

RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas

ISSN: en trámite

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rilex1>

ÍNDICE

Presentación	5
María Águeda Moreno Moreno Aprendizaje rizomático y perspectiva enactiva en <i>EnRÉDate. Diccionario temático infantil</i>	9
Jesús Camacho Niño Estructuras textuales y lexicográficas en <i>EnRÉDate. Diccionario temático infantil</i>	31
Narciso M. Contreras Izquierdo El léxico en el aula de educación Infantil y Primaria: enseña y aprende jugando con <i>enRÉDate</i>	64
Marta Torres Martínez <i>EnRÉDate. Diccionario temático infantil</i> , herramienta en el aula de ELE.....	90
ANEXO I. <i>EnRÉDate. Diccionario temático infantil</i>. Explotación didáctica	

PRESENTACIÓN DE LA MONOGRAFÍA

En esta monografía dedicada a la enseñanza del léxico en la Educación Infantil desde la aplicación de herramientas diseñadas *ad hoc* para implementar el diccionario en las aulas infantiles, se presentan diferentes trabajos que completan los resultados de investigación dentro del ámbito universitario de la innovación docente.

No hay una única manera para, desde el proceso de la enseñanza, desarrollar los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para la adquisición de la CCL (*Competencia en Comunicación Lingüística*), una de las competencias básicas del currículo de Educación Infantil. En donde *expresarse, comunicarse, la sociabilidad* y el *respeto, la cooperación* y el *dominio de códigos* en los que se presentan la información son los procesos básicos. Procesos que se ven crecidamente ampliados con los procesos de *curiosidad, imaginación, uso eficiente de recursos, observar, leer y buscar información*, bases de la competencia básica CTICD (*Competencia en Tratamiento de la Información y Competencia Digital*), también del currículo de Infantil.

Como decimos, no hay una única manera, por eso son muchas las propuestas y la realización de tareas enmarcadas en libros de textos, materiales curriculares y trabajos de coordinación metodológica y didáctica de los equipos docentes. Sin embargo, son pocas las formuladas en las que se potencia una metodología y situaciones de aprendizaje con el uso del diccionario en el aula. Y esto, a pesar de que verdaderamente el uso del diccionario para el estudio y el conocimiento de la lengua está plenamente consolidado. Asimismo, en el ámbito teórico, la práctica lexicográfica infantil es una gran desconocida aún y los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil no incorporan estrategias para la incorporación de propuestas pedagógicas de aula con el diccionario.

Y, sin embargo, el uso de diccionarios infantiles en la etapa Infantil como herramienta facilitadora de la adquisición lingüística es significativamente rentable. Por su naturaleza, el léxico se presenta desde una perspectiva integral, ya que generalmente en estos diccionarios las palabras aparecen conectadas y asociadas conceptualmente en estructura temática, según los patrones propios de la lexicografía onomasiológica. De modo que estos diccionarios ofrecen una nueva metodología para abordar el estudio

RILEX

LOS NUEVOS RECURSOS DE LA LEXICOGRAFÍA INFANTIL: INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA EN
ENRÉDATE. DICCIONARIO TEMÁTICO INFANTIL

de los significados de las palabras y sus relaciones de afinidad, con una clasificación del léxico a través de campos conceptuales e ideas. Por ello el diccionario constituye un objetivo imprescindible en la formación cultural de cualquier ciudadano y ese manejo del diccionario debe iniciarse en las primeras etapas educativas del niño, es por esto que los docentes y los estudiantes de Educación Infantil y Primaria, futuros docentes, deban conocer las posibilidades que ofrece el diccionario en el aula y desarrollar las capacidades necesarias para poder, dentro de esta línea, usar y también diseñar y crear sus propios materiales didácticos.

En atención a todos estos aspectos y consecuencia directa del estudio de propuestas metodológicas y objetos de investigación, es que destacamos en este monográfico el rigor científico y las distintas miradas con las que se acercan los autores a este tema.

En el trabajo *Aprendizaje rizomático y perspectiva enactiva en enRÉDate. Diccionario temático infantil* se ofrece el plan de trabajo y la metodología que ha sustentado el proyecto de innovación docente que se ha llevado a cabo en la Universidad de Jaén en el proyecto *Aula infantil. Diccionario temático para niños* (2013-2015). El cual ha dado como resultado la obra disponible en línea: *enRÉDate. Diccionario temático infantil* (Moreno, Contreras, Torres, Camacho y Ruiz, 2018). Métodos, como el aprendizaje rizomático, que se apoya en los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías, permiten emplear de manera integrada técnicas de enseñanza basadas en la motivación, la adquisición de habilidades, la enseñanza directiva, la exploración guiada, el descubrimiento personal y la metacognición. Sin olvidar que el modelo más óptimo debe estar basado siempre en los intereses del aprendiz. Por ello la perspectiva enactiva para el desarrollo de un entorno virtual de aprendizaje se conforma como la más adecuada, ya que parte de la actividad y la experiencia del alumno (niño) para procesar y adquirir la información.

En sintonía con la base de investigativa que recoge esta revista, esto es el estudio del léxico, se presenta el trabajo *El léxico en el aula de Educación Infantil y Primaria: enseña y aprende jugando con enRÉDate*. Desde la perspectiva teórica que ofrece el componente léxico en la CCL en los currículos de Infantil se presenta la caracterización, estructura y contenidos básicos de *enRÉDate. Diccionario temático infantil* (Moreno, Contreras, Torres, Camacho y Ruiz 2018). En este trabajo se puede conocer la imagen del

diccionario *enRÉDate*, su estructuración temática y el recurso didáctico del orden alfabético, así como la visibilidad de las unidades léxicas en un espacio común significativo por medio de mapas conceptuales. El estudio se centra en la descripción práctica y de explotación que ofrece el diccionario y se centra especialmente en destacar el componente lúdico como una de las características de mayor aprovechamiento para la explotación didáctica del diccionario, ya que permite trabajar diversos aspectos, tanto lingüísticos como extralingüísticos.

Al tratarse de una obra lexicográfica era necesario contar con un trabajo de corte metalexicográfico que permita conocer y describir la obra desde su aspecto más científico y técnico. Así el trabajo *Estructuras textuales y lexicográficas en enRÉDate. Diccionario temático infantil* nos muestra un estudio absolutamente teórico-descriptivo. La caracterización del diccionario infantil se hace desde presupuestos teóricos propios de la lexicografía, diseñados desde la *Teoría funcional de la lexicografía*, lo que permite su acercamiento a las distintas estructuras, como son la macroestructura, microestructura y la medioestructura, así como a la descripción de situaciones de uso, necesidades de los usuarios potenciales y funciones del diccionario relacionadas con la adquisición léxica, principalmente.

Finalmente, tras estos estudios que exhiben la traza y resultados del proyecto, se presenta un trabajo en donde se despliega una dimensión social mayor, al optimizar la aplicación del método investigativo de manera más amplia y yendo más allá del estudio y del alcance de los datos previsto en el proyecto. Se trata del trabajo *enRÉDate. Diccionario temático infantil, herramienta en el aula de ELE*. La idoneidad del uso del diccionario en la enseñanza de lenguas está sobradamente demostrada. La aplicación de *enRÉDate* en el aula de ELE se ofrece como una herramienta perfectamente conveniente para los niveles A1 y A2. Y esto porque con él se pueden hallar descriptores sobre el desenvolvimiento en la vida social, así como los ámbitos (temas) que caracterizan y permiten la adquisición léxica dentro de la CCL en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Al cabo, el monográfico termina con un trabajo sobre la *Explotación didáctica de enRÉDate*. Una serie de actividades de carácter didáctico en donde se combinan

ejercicios de aspecto lingüístico o de competencia lexicográfica para practicar y conocer, por ejemplo, el *orden alfabético*, la *ortografía*, la *pronunciación*, la *morfología* de las palabras, la *familia de palabras*, los *sinónimos*, los *antónimos*, las *frases*, las *locuciones* y los *refranes*, entre otras. Dichos materiales se ofrecen al dominio público, pudiendo ser utilizados de forma libre y gratuita, para fines de explotación docente o de investigación, nunca comercial, y, siempre, citando la fuente y con reconocimiento de la autoría y respeto a la integridad de la obra.

Esperamos que todos estos conocimientos sean incorporados por los docentes a su práctica en el aula, pues solo así llegarán al verdadero usuario y beneficiario. Si es así, entre todos, habremos conseguido el principal objetivo de esta edición.

Equipo creador de *enRÉDate. Diccionario temático infantil*

www.enredate.es

© M.-Á. Moreno, N.-M. Contreras, M. Torres, J. Camacho, I. Ruiz.

2018. Reservados todos los derechos.



APRENDIZAJE RIZOMÁTICO Y PERSPECTIVA ENACTIVA EN *ENRÉDATE. DICCIONARIO TEMÁTICO INFANTIL*

RIZOMATIC LEARNING AND ENACTION IN *ENRÉDATE*. *DICCIONARIO TEMÁTICO INFANTIL*

María Águeda Moreno Moreno

Universidad de Jaén

magueda@ujaen.es

RESUMEN

El aprendizaje rizomático actúa dentro de los planes de estudio como un modelo emergente para la construcción autónoma del conocimiento. Sinónimo de red, la actual tecnología recursiva para el aprendizaje e investigación del estudio del léxico ofrece una posibilidad más que rentable entre esta tendencia actual de aprendizaje colaborativo mediado por ordenador. No obstante, si bien, la tecnología se muestra favorecedora y mediadora para el aprendizaje, no menos importante es permitir el acceso y explotación a la información que muestran las distintas herramientas o sistemas formativos desde una perspectiva enactiva y de conocimiento corporizado. Es por ello, que en este trabajo se ha pretendido: presentar un entorno virtual de aprendizaje en el que se integran dichas tecnologías, como es el de la herramienta: *enRÉDate. Diccionario Temático Infantil* (Moreno, Contreras, Torres, Camacho y Ruiz, 2018).

Palabras clave: Aprendizaje rizomático, enacción, TIC, lexicografía infantil, *enRÉDate. Diccionario Temático Infantil*

ABSTRACT

Rizomatic learning is an emerging model in the study plans for the autonomous construction of Knowledge. Synonym for network, the modern recursive technology for learning and research of the lexicon gives a good possibility for this trend of collaborative learning mediated by computer. Thus, technology is favorable and mediating for learning, and also very important is the access and exploitation of the information shown by the different tools or training systems from enaction and embodied knowledge. In this way, in this work it has been pretended: to present a virtual learning environment in which these are integrated technologies, as is the tool: *enRÉDate. Diccionario Temático Infantil* (Moreno, Contreras, Torres, Camacho y Ruiz 2018).

Keywords: Rhizomatic Learning, Enaction, TIC, Schoolchild Lexicography, *enRÉDate. Diccionario Temático Infantil*

1. INTRODUCCIÓN

La ausencia de jerarquización de conocimientos, no tener un currículum predefinido, sino construir el conocimiento en tiempo real y de manera espontánea con los aportes de los aprendices, un estudio orientado a la experimentación y a dar respuesta a las necesidades que se planteen son las bases de las tendencias emergentes del aprendizaje en red que hunde sus raíces en el ámbito del método rizomático (Garduño, 2006; Cormier, 2008; Guerrero 2015, entre otros). Dicho estudio se plantea como una metodología útil, ya que no se presenta acotado ni limitado previamente por contenidos de interés curricular, algo que se consigue, sin duda, gracias al mundo digital, en el cual el conocimiento se actualiza constantemente. Para su implementación, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ponen a disposición del aprendizaje del estudiante, del docente y del tutor herramientas y soportes digitales necesarios para crear nuevas conexiones y formar conocimiento a través de la propia experiencia y trabajo autónomo, para presentar nuevas formas de adquirir, abordar y organizar el proceso de conocimiento (Cabero y Llorente 2015).

Para el caso que nos ocupa, el aprendizaje de la lengua española, en general, y del estudio del léxico, en particular, la tecnología digital al servicio de estos estudios es un hecho constatado: corpus lingüísticos (Pérez, 2002), estaciones lexicográficas (Cabré, 2004), programas específicos TIC y la misma web ofrecen una rentabilidad inmediata y recursiva y su presencia en el mundo educativo exige cada vez más mayor dedicación y experimentación e implica, al mismo tiempo, un camino obligado para el desarrollo y la transmisión del conocimiento, así como para la participación en la actual investigación lingüística.

Dichos recursos apuntan a una clara rearticulación del trabajo en su dispersión y se ofrecen como el marco idóneo para la realización de proyectos experimentales a fin de despertar ámbitos de trabajo participativo en estudio e investigación con el uso de las TIC en el aula. Y llegados a este punto, es necesario también señalar que, en un momento en donde el concepto de *ciudadano digital* comienza a tener mucha

importancia y consideración (Robles, 2009) en lo social, en el mundo educativo el perfil docente también debe de evolucionar para alcanzar el rasgo de *docente digital*¹.

El marco de aplicación, como señalamos, se halla en los recursos que hoy podemos encontrar en línea como recursos compartidos y recursivos que ofrecen una capacidad de trabajo con una profunda aplicabilidad real tanto para la teoría y descripción lingüística, como para la investigación en lingüística aplicada. Así, en el interés de la búsqueda documental para el proceso de educación e investigación, estos recursos sirven para: 1) proporcionar datos sobre la situación actual o diagnóstico del objeto investigado, 2) conocer los antecedentes teóricos, así como las teorías existentes, y, sobre todo, 3) llevar a cabo nuevos métodos de estudio y de proceso investigativo. Como bien señala Rojo, con el método investigativo que ofrece la lingüística de corpus (LC), por ejemplo: “la investigación en nuestro campo ha dado un giro radical y nuestro conocimiento de lo que sucede realmente en las lenguas y de cuál ha sido la evolución ha experimentado un incremento muy notable” (Rojo, 2010: 12). Es por ello que entendemos que los medios tecnológicos, desde esta perspectiva, de manera eficaz bien pueden formar parte de componentes metodológicos para la ayuda en la construcción del conocimiento y desarrollo de la capacitación docente (Bautista, 1994; Moreno Herrero, 1996) al crear *entornos personales de aprendizaje*².

No obstante, tenemos que tener claro que los medios tecnológicos que se prestan al servicio de los trabajos lingüísticos por sí solos no resuelven nada y que, por lo general, el método de análisis que ofrece trabaja siempre con grandes volúmenes de información, por lo que la interpretación no puede realizarse de una manera convencional, sino que esta debe de estar sometida al propio tratamiento informático

¹ Sirva de ejemplo de lo que vamos diciendo el proyecto del *Marco Común de Competencia Digital Docente* (2017) elaborado por el *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. En donde los objetivos principales que se exponen, a fin de que los profesores conozcan, ayuden y evalúen la competencia digital de los alumnos, son: “facilitar una referencia común con descriptores de la competencia digital para profesores y formadores; ayudar a ser más exigentes en relación a la competencia digital docente; permitir a todos disponer de una lista de competencias mínimas de docentes; ayudar a que el docente tenga competencia digital necesaria para usar recursos digitales en sus tareas docentes; influir para que se produzca un cambio metodológico tanto en el uso de los medios tecnológicos como en los métodos educativos en general” (*Marco Común de Competencia Digital Docente*, 2017: 3).

² Para saber más sobre el concepto de *entorno personal de aprendizaje*, véase, entre otros, Johnson (2008), Cabero (2011), Castañeda y Adell (2013).

y a los cálculos estadísticos que pueda proporcionar, pero, sobre todo, al desarrollo de una perspectiva crítica que debe de ir construyéndose en el proceso de aprendizaje.

Es así que, marcando una línea de actuación, debemos decir que el estudio del léxico tiene importantes posibilidades con los muchos recursos que están disponibles en línea para el usuario. Si miramos procedimientos bien consolidados, no cabe duda de que la confección de diccionarios, por ejemplo, tiene una larga historia ligada al estudio del léxico. Y que en esta historia ha influido de manera muy considerable la evolución tecnológica: copistas, imprenta y, ahora, la informática.

Por todo ello, en este trabajo nos proponemos ofrecer muestras de conocimiento de lo que pueden ser sistemas de apoyo efectivo en la inclusión y acercamiento al estudio del léxico de la lengua española, especialmente, en el marco educativo de la Educación Infantil, con la herramienta del diccionario como obra de consulta y desde el marco de la innovación educativa.

2. APROXIMACIÓN AL APRENDIZAJE RIZOMÁTICO

Tal y como señalábamos arriba, *aprendizaje rizomático*, *entornos personales de aprendizaje* y *ámbito de conocimiento de la lexicografía* son las claves temáticas que determinan la metodología de este estudio cuyo fin didáctico principal es el aprendizaje y adquisición del léxico en el ámbito de la lengua española en el marco educativo de la Educación Infantil.

2.1. LEXICOGRAFÍA: FUENTE DE CONOCIMIENTO LÉXICO

Ubicar el ámbito de conocimiento en el espacio particular de la lexicografía para acceder al conocimiento y descripción léxica es perfectamente un método con clara viabilidad, ya que una de las fuentes de información general por excelencia a la que podemos acercarnos para acceder a dicho conocimiento es, sin duda, el diccionario. Además, cada vez más la práctica lexicográfica ofrece la consulta de estas herramientas a través de Internet o de modo local, esto es, desde el propio ordenador que almacena la información o la lee en un dispositivo de almacenamiento externo. No obstante, hasta ahora muchos de estos productos no dejan de ser más que un “facsímil

electrónico” del diccionario en papel y es necesario replantearse una nueva realidad para los diccionarios de la era digital³.

Al margen de su parcial adecuación al mundo digital, como recurso de acceso al conocimiento del léxico, el diccionario es una herramienta totalmente útil y provechosa, ya que el diccionario es un valioso instrumento de representación lingüística, pues en él convergen descripciones lingüísticas que obedecen a los tres niveles de análisis lingüístico⁴, de modo, que supera y complementa la especificación y exclusividad temática de los manuales de estudio. Y al mismo tiempo, ofrece un análisis atomístico y particular del léxico en donde los predicados lexicográficos se muestran como constituyentes reales a partir de los cuales se elabora nuestro conocimiento. Si bien es cierto que, llegados a este punto, es necesario señalar que dichos predicados lexicográficos no son universales, antes están sujetos a la diversidad tipológica de la obra, así como al propio quehacer lexicográfico en la codificación de la información del léxico analizado. La elección de un diccionario u otro, por tanto, es una tarea compleja, ya que no todos cumplen las mismas funciones ni presentan la misma eficacia. Estas obras de referencia para la construcción del conocimiento ofrecen una realidad tipológica tan amplia, como amplia es la variedad de usuarios a los que van dirigidos, de ahí que sea necesario un mínimo de instrucción lexicográfica para su uso correcto. La búsqueda puede ser sencilla para el usuario, pero, como bien señalan Fuertes-Olivera y Pérez Cabello (2012: 286): “la comprensibilidad está conectada con el empleo de mecanismos lexicográficos que facilitan la comprensión del significado, especialmente el uso de definiciones sencillas, y mecanismos de desambiguación del significado como ejemplos de uso, ilustraciones, etc.”. En muchas ocasiones los

³ Sirva de ejemplo que desde hace tiempo la Real Academia es sensible a esta cuestión como podemos ver por el *Simposio Internacional “El futuro de los diccionarios en la era digital”*, celebrado en Madrid del 5 al 7 de noviembre de 2014 (Recuperado de: http://www.rae.es/sites/default/files/Folleto_RAE_web.pdf). Y el propio académico Ignacio Bosque en el curso de verano “Diccionarios electrónicos: logros y retos para el siglo XXI” de la Universidad Complutense de Madrid ha apuntado que: “los diccionarios del futuro serán electrónicos y personalizables” (Bosque: *El País* 17.7.2017. Recuperado de <http://www.rae.es/noticias/los-diccionarios-del-futuro-seran-electronicos-y-personalizables>).

⁴ El esquema microestructural de la obra lexicográfica, constituido por los elementos de la *entrada*, la *categoría* y la *definición*, es un reflejo de los análisis estructurales de la lingüística y su división para el estudio y descripción del léxico presenta un conocimiento que se establece como propio de los distintos niveles lingüísticos, como son: el nivel fonético-fonológico, el morfosintáctico y el léxico-semántico, respectivamente.

mecanismos lexicográficos no son sencillos, así que su plena explotación queda reducida a la consulta de expertos que tienen una cultura lexicográfica adecuada.

Y todo ello es porque las piezas léxicas no solo poseen información puramente semántica, sino que, entre otras propiedades, contienen información sobre algunas de sus peculiaridades morfológicas, así como sobre el modo de combinarse con otras palabras. Esto significa que léxico y gramática se relacionan de forma sistemática y que muchos fenómenos gramaticales tienen su origen en el léxico. Numerosos aspectos de la estructura léxica de una palabra determinan tanto sus peculiaridades morfológicas como sus posibilidades de combinatoria sintáctica. Y a la inversa, el conocimiento de las particularidades morfológicas de una palabra y de la forma en que se combina con otras palabras permite determinar una buena parte de sus propiedades léxicas. De modo que, hoy no cabe duda de que el diccionario ha de atender de forma muy especial a determinados aspectos de la gramática de las palabras. Si bien, no se debe olvidar que la información gramatical que podemos hallar en los diccionarios no siempre viene a reflejar las posibilidades totales de las combinaciones gramaticales. Es más, extraer el esquema sintáctico de la estructura argumental de un verbo, por ejemplo, en la consulta de una obra lexicográfica lleva consigo una necesaria interpretación de la paráfrasis definicional, esto es, entender de qué manera se ofrecen, por un lado, la estructura argumental del definido y, por otro lado, la estructura argumental del definidor, por ejemplo.

Por todo esto que hemos señalado, está claro que el diccionario es una herramienta que puede ofrecer muchas utilidades a un público muy variado. Valgan de ejemplo las palabras de Gabriel García Márquez, en el prólogo al diccionario *Clave*, cuando señala que: “no hay nada más útil y noble que los diccionarios para que jueguen los niños desde los cinco años. Y también, con un poco de suerte, los buenos escritores hasta los cien” (*Clave*, 1996: X). El escritor colombiano señalaba a los niños y a los buenos escritores como los dos extremos entre los que caminan los más diversos tipos de usuarios de la lengua.

2.1.1. *La lexicografía infantil: del “libro juguete” al diccionario en el aula*

Si nos centramos en un usuario concreto del sistema educativo español, en este caso, los niños en edad preescolar (de 3 a 5 años) y los niños en edad escolar (de 6 a 11 años), se les puede ofrecer el diccionario como una herramienta útil en el proceso de aprender a descubrir el mundo a través de las ciencias y de la lengua. El uso del diccionario en el aula puede proporcionar a los maestros estrategias y herramientas para hacer que los alumnos de las primeras etapas educativas integren distintas áreas o ámbitos de conocimiento en su vida cotidiana: conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno y lenguajes; así como, comunicación y representación, entre otras. En cuanto a las competencias lingüísticas que facilitaría, aparte de favorecer las capacidades de habla y escritura, verdaderamente, ayudaría a la tarea fundamental sobre la enseñanza/aprendizaje del léxico de la lengua materna.

Sin embargo, la primera realidad de estos diccionarios, al menos, si al ámbito preescolar nos referimos, es la de ser “libros juguetes”, que se ofrecen al niño en el seno familiar para favorecer el desarrollo a través del juego. Se trata de una intervención dirigida a la población infantil de 0 a 6 años que forma parte de la actuación conceptual conocida como *Atención Temprana* (Candel, 2003; Millá y Mulas, 2005), que implica a los padres y crea con estos libros experiencias de juego para favorecer las condiciones de la crianza y enriquecer los estímulos. Así, este “diccionario juguete” forma parte de la gran colección de objetos y juguetes que se ofrecen en el mercado infantil por las empresas jugueteras. Las características de estos “diccionarios juguetes” son: a) en cuanto al formato: de gran contraste de colores, texturas, de fácil portabilidad y material duradero; b) en cuanto al desarrollo de estímulos: favorece el área motora, tanto motricidad gruesa como motricidad fina, el área de cognición, de comunicación y lenguaje y el área de socialización. Pero, sobre todo, la característica principal es la de ser un material lúdico, un juguete, carácter este que, sin duda, dificulta ver en este material un recurso educativo escolar, una herramienta de estudio de uso para espacios educativos formales (las aulas).

Otra realidad, no menos importante, pero absolutamente necesaria a tener en cuenta al llevar el diccionario al aula es saber que, en general, los maestros de Infantil

y Primaria desconocen de qué trata la metodología lexicográfica y sus posibles aplicaciones en el aula, ya que en la mayoría de los currículos docentes de Educación no hay instrucción de asignaturas o contenidos anexos sobre estudios del diccionario. Es necesario, por tanto, comenzar por instruir e ilustrar a los maestros en el desarrollo y aplicación de una metodología lexicográfica centrada en el estudiante para el aprendizaje de la lengua materna, al menos, en los recursos y principios más básicos, lo que solo es posible mediante la configuración de proyectos diseñados dentro de la innovación educativa.

Pese a todo, cada vez son más las iniciativas propias de recursos didácticos de corte lexicográfico, dispuestas para el uso libre por la comunidad educativa en la red, en donde el docente de Infantil y Primaria desde el ámbito profesional desarrolla su propia reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje del léxico y crea su propio material. Sirva de ejemplo de lo que vamos diciendo, entre otros, algunos diccionarios digitales que merecen ser reseñados como el *Diccionario infantil: audiovisual y multimedia*⁵ del Portal de Educación de la Junta de Castilla y León, el *Diccionario visual interactivo*⁶ del Portal de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia o el recurso *Leo lo que veo. Diccionario temático visual*⁷ del Portal leoloqueveo-blog de Mercedes Senac.

Por último, y no por eso de menor importancia, otra realidad de la lexicografía infantil es la necesaria atención que desde el ámbito científico se debe hacer a una aproximación tipológica adecuada de estos diccionarios y no solo en el espacio educativo, sino en el propio de la práctica lexicográfica. Conocer y tener una aproximación descriptiva adecuada que dé cuenta de las características y diferencias de los *diccionarios para niños* (para niños de 0-6 años) y los *diccionarios escolares* (para niños de 6 a 11 años) (Moreno, 2016a), así denominados según sus etapas de aprendizaje, se presenta como una necesidad inmediata.

De acuerdo con esto, el trabajo de llevar el diccionario al aula de Infantil en la actualidad debe de superar estas dificultades que obstaculizan el establecimiento y uso

⁵ Disponible [en línea]: <http://www.educa.jcyl.es/zonaalumnos/es/diccionario-infantil>

⁶ Disponible [en línea]: <http://www.edu.xunta.es/contidos/diccionariovisual/diccionario.html>

⁷ Disponible [en línea]: <http://www.leoloqueveo.org/index.htm>

de estas herramientas en espacios educativos formales como prácticas reales de enseñanza. Superar estas limitaciones implica desde el compromiso de la formación docente (esto, sobre todo, desde espacios de innovación docente), el desarrollo de la investigación-acción, hasta la construcción de herramientas pedagógicas para la formación de un conocimiento profesional docente. En definitiva, una actitud docente comprometida con este modo de conocimiento y práctica de enseñanza/aprendizaje.

2.2. APRENDIZAJE RIZOMÁTICO: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

En palabras de Molina en la pedagogía rizomática: “no hay aula, hay pluricidad de posibilidades que alteran el pensamiento lineal y parametrizado” (2012: 223). Y efectivamente esa pluralidad de posibilidades son las que permiten en un primer lugar una innovación pedagógica. El aprendizaje rizomático evoca la metáfora biológica de un rizoma ‘tallo horizontal y subterráneo, que emite diversas raíces y brotes, y que crece indefinidamente’, en este sentido y en relación al ámbito de conocimiento, el aprendizaje parte de una estructura organizativa, que permite la creación de un contexto y que consigue su crecimiento gracias a la interconexión de ideas, la exploración sin límites y la multitud de puntos de partida (Garduño, 2006; Cormier 2008; Guerrero 2015, entre otros)⁸. Actualmente, son varios los modelos que pueden presentarse como modelo de un aprendizaje rizomático, sirva de ejemplo los cursos MOOC (*Massive Open Online Courses*), cursos online masivos y en abierto de forma gratuita que tienen como principal objetivo compartir y difundir conocimiento.

Partiendo de esta nueva perspectiva y para nuestro fin didáctico principal, que es el aprendizaje y adquisición del léxico español en el la Educación Infantil, entendemos que el aprendizaje basado en contexto es el modelo que mejor se adapta a nuestros intereses (Rigo y Donolo, 2007; Ortiz, 2012, entre otros), ya que al sumergirse en la exploración del mundo que presenta el contexto es necesario simultáneamente conocer el contexto como trabajo exploratorio y crear conocimiento a través de la propia

⁸ Para una aproximación al método y al concepto filosófico de *rizoma* (Deleuze y Guattari, 1972: 1980), véase, entre otros, el artículo de la revista académica de la Universidad de México: “Deleuze y Guattari. Rizoma”. Traducción y notas de Coral Brancho. Recuperado de: http://www.revistadelainiversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/10506/public/10506-15904-1-PB.pdf. Véase también: Deleuze y Guattari (1998).

actividad. Y aunque esto se puede hacer bien en la visita de un museo, de un teatro, con la lectura de un libro o con la visita a una web, nos interesan principalmente y para el caso que nos ocupa los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías de manera integrada, ya que no cabe duda de que estas facilitan la posibilidad de creación de contextos enriquecidos para el aprendizaje.

Conscientes de las nuevas opciones de estas modernas tecnologías y herramientas al servicio del aprendizaje en tanto al léxico se refiere, el espacio educativo universitario se presenta como el más idóneo para implementar un método de construcción del conocimiento y aplicación de esta tecnología recursiva. Y esto porque la universidad española ha puesto en marcha mecanismos de actualización en el ámbito de actuación en innovación docente, que permiten crear distintos tipos de modalidades educativas que enriquecen y favorecen los entornos de aprendizaje personal (Santamaría y Sánchez-Elvira, 2013). Así es el caso de un proyecto de innovación docente que ha servido de base para desarrollar esta herramienta electrónica tratada en este trabajo, a saber: *Aula infantil. Diccionario temático para niños*⁹ (2013-2015) (Moreno, 2016b) que se presenta como una propuesta de carácter innovador dentro de los estudios de Educación Infantil, en donde la metodología lexicográfica se expone como un medio novedoso para la enseñanza de la lengua materna en el aula, apoyándose en las bases propias de la lingüística aplicada y atendiendo a los problemas y necesidades que el lenguaje plantea como medio de relación social. El uso del diccionario pone al alcance del alumno un lucrativo y ventajoso instrumento de descripción lingüística. La innovación docente se empleó, no para crear un currículum predefinido, sino para reestructurar el estudio en espacios personales individuales y convenientes para el aula, orientándolo hacia la acción, la experimentación, la capacitación y la competencia del usuario con el manejo de los recursos tecnológicos que se ponen al servicio del conocimiento de la lengua.

La proyección e impacto de la innovación docente no solo se ve en los resultados prácticos de un diccionario temático infantil como producto virtual y educativo,

⁹ Proyecto de Innovación Docente (2013-2015): *Aula infantil. Diccionario temático para niños* por M.^a-Á. Moreno, N. M. Contreras y M. Torres. Universidad de Jaén.

enRÉDate. Diccionario temático infantil (Moreno, Contreras, Torres, Camacho y Ruiz, 2018), lo que nos ha permitido hacer una aportación práctica a la lexicografía infantil del español, sino que la proyección real del trabajo se ve en todos los resultados de transferencia que este proyecto educativo universitario ha permitido al equipo, a saber, artículos de investigación (Moreno, 2016a y 2016b; Torres, 2018; Contreras, en prensa), aportaciones a congresos¹⁰, dirección de trabajos académicos en torno a la explotación de la herramienta (Luque, 2014; Aranda, 2014; Quevedo, 2014; Medina, 2015; Osorio, 2015; Valdivia, 2017; Castillo, 2017; Ortega, 2018), así como, la presentación del diccionario infantil en foros de divulgación científica¹¹, entre otros.

3. PERSPECTIVA ENACTIVA DE UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE: ENRÉDATE. DICCIONARIO TEMÁTICO INFANTIL

El *Diccionario temático infantil. enRÉDate* (creado para su uso en línea: www.enredate.es) se concibe teórica y metodológicamente como una metáfora enactiva del concepto *mente ampliada* (*extended mind*) ‘cognición colectiva, modalidades de experiencia compartida’ (López, 2017: 35 y 41). En el sentido de que se presenta la identificación de dos realidades, (1) el espacio-virtual-lingüístico, como entorno virtual de aprendizaje, y (2) la interacción entre el ser cognitivo y el mundo, como espacio cognitivo corporizado (*embodied*) lingüísticamente (Varela, Thompson y Rosch, 1997: 202-210; Yañez y Perdomo, 2011)¹², en donde *enRÉDate* actúa como transporte –

¹⁰ Moreno Moreno, M.^a Águeda (2015): “Aproximación a la historia de la enseñanza del léxico a niños: vocabularios, glosarios y carteles de vocabulario”, comunicación aceptada para el *X Congreso Internacional de Historiografía Lingüística* (Cáceres, 2-4 de septiembre de 2015). Moreno Moreno, M.^a Águeda (2016): “Innovación educativa en los estudios de Infantil: los diccionarios infantiles”. *XLV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística* (Universidad de Jaén, 19-22 de enero de 2016). Moreno Moreno, M.^a Águeda (2017): “Diccionarios para aprender: *enRÉDate. Diccionario temático infantil*”. *I Jornada inLÉXICO* (Universidad de Jaén, 27 de abril de 2017). Torres Martínez, Marta (2017): “*enRÉDate. Diccionario temático para niños: explotación en el ámbito de ELE*”. *XXXV Congreso Internacional AESLA. Las lenguas en la encrucijada: formación, acreditación y contexto de uso* (Universidad de Jaén, 4-6 de mayo de 2017). Camacho Niño, Jesús (2018): “La materialización de la medioestructura lexicográfica en *enRÉDate. Diccionario temático infantil*”. *II Jornadas sobre investigaciones lexicológicas y lexicográficas* (Universidad de Jaén, 19 y 20 de abril de 2018).

¹¹ *enRÉDate* en *La noche europea de I@s investigador@s* (28 de septiembre de 2018). Universidad de Jaén. TALLER “Palabras enredadas. Aprende vocabulario con un diccionario por imágenes”, por Narciso Contreras en *La semana de la ciencia* (5 y 16 de noviembre de 2018). Universidad de Jaén.

¹² Las teorías de corporeidad (encarnación) han impactado la investigación a través de disciplinas, desde el desarrollo de la inteligencia artificial (IA) y la filosofía, hasta la psicología y la neurolingüística (Beer, 1995; Varela, Thompson y Rosch, 1997; Lakoff y Johnson, 1999; Niedenthal, 2007; López y Jorques

siguiendo el significado griego de μεταφορά como ‘traslado’, ‘desplazamiento’— de esos espacios a un conjunto cognitivo-virtual que permite la sugerencia de que estos se comparen e interpreten como un solo significado, lo cual es posible gracias a las convenciones semánticas dadas por la cultura y que están implícitas en el lenguaje.

Desde la perspectiva de la enacción, la interacción entre el ser cognitivo y el mundo es una experiencia cognitiva compleja, biológica, psicológica y cultural (Varela, Thompson y Rosch, 1997: 174-215; López, 2017: 21-56). Tomando las palabras de Varela, Thompson y Rosch, la experiencia cognitiva está: “arraigada en la estructura de nuestra corporación biológica, pero se vive y se experimenta dentro de un dominio de acción *consensual* e historia *cultural*” (1997: 177). De este modo se puede señalar que en los significados lingüísticos se incluyen modelos de experiencia corporizada y modelos consensuales e históricamente culturales (por ejemplo: *almuerzo* no solo incluye como significado ‘alimento que se toma a mediodía’, sino que en su significado se incluye otros modelos que están relacionados con la situación local como: ‘modo de comer’, ‘posición’, ‘actitud’, ‘estado de ánimo’, ‘horario’, ‘tipos de alimentos’, ‘tipos de objetos’, ‘modo de interactuar con los objetos, acontecimientos o personas’, ‘gustos/sabores’, etc.). Estos modelos no son siempre individuales, sino que, siguiendo a Johnson (1987): “se convierten en modalidades culturales compartidas de experiencia y ayudan a determinar la naturaleza de comprensión significativa y coherente de nuestro “mundo” (cito por Varela, Thompson y Rosch, 1997: 177).

Es de este modo que el espacio-virtual-lingüístico de *enRÉDate* se expone como un entorno virtual de aprendizaje de esas modalidades culturales compartidas y desarrolladas por la cognición colectiva (*mente ampliada*). Como indican Kontra, Goldin-Meadow y Beilock (2012), la experiencia enactiva comienza a dar forma a nuestra percepción del mundo en la infancia y su influencia permanece durante toda la

(eds.), 2017, entre otros). La cognición corporizada se basa en la idea de que nuestras representaciones de un concepto, objeto o evento a menudo implican la re-experiencia perceptiva, sensorial y motora (denominada colectivamente *acción corporizada*, *enacción* ‘acción encarnada’) del evento relevante en uno mismo. La experiencia corporizada se asocia frecuentemente con altos grados de conocimiento y habilidad y está profundamente afectada por la experiencia de acción. Estas ideas apuntan a la experiencia de acción como una herramienta simple pero poderosa para aprender a lo largo del desarrollo y hasta la edad adulta.

vida. Las teorías enactivas arrojan luz sobre el papel de la experiencia y el conocimiento enactuado en contextos de aprendizaje tempranos, por lo que su estudio puede permitir dirigir el uso de la acción en los procesos de aprendizaje dentro de los entornos educativos formales.

3.1. ENACCIÓN, ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL Y ORGANIZACIÓN LÉXICA

Para obtener datos y llevar a cabo el proyecto de innovación docente, el trabajo se centró en la confección de la planta de un diccionario temático para niños y en la primera fase del trabajo se planificó y se creó una serie de actividades para la extracción de los materiales léxicos¹³.

Metodológicamente, el vocabulario se trabajó en campos léxicos, entendidos como centros de atracción del vocabulario al funcionar como *centros de atención*. Esto es efectivo pues –siguiendo a López (2017: 46)– es el modo de operar las reconexiones neuronales: “desde el punto de vista neurológico, fijar la atención en una determinada zona de la red compleja equivale a densificar los lexemas y las relaciones que mantienen” (López, 2017: 47).

La tarea principal fue introducir el tema (campo léxico, centro de atención) en el aula de Infantil mediante una metodología significativa, motivadora y lúdica para fomentar la participación del niño en la actividad, a fin de conseguir un ambiente colaborativo en el que se fueran emitiendo las diferentes palabras que servirían para elaborar el vocabulario, en el que se recogerían, especialmente, para el trabajo lexicográfico: nombres, adjetivos, verbos y adverbios. La motivación principal fue ayudar al niño a “encontrar” y emitir tanto su léxico activo como su léxico pasivo. La viabilidad del método radica en las funciones ejecutivas que se dan en la organización mental del léxico, esto es, la inhibición y la memoria. La inhibición es la que permite la

¹³ En esta misma línea de trabajo, la de la perspectiva de la cognición corporizada (*embodiment*), encontramos propuestas de investigación léxica como las que presentan Eyssartier, Ladio y Lozada (2013) y Eyssartier y Lozada (2015). En 2013 el estudio de caso se centró en el conocimiento horticultural de dos comunidades rurales del noroeste de la Patagonia y en 2015 sus investigaciones estuvieron volcadas en estudiar el conocimiento léxico de las plantas en niños de 10 a 12 años en ambientes urbanos de la ciudad de La Plata. Los resultados de dicha investigación arrojan el dato de que en un gran porcentaje estos niños estudiados aprenden “observando” y “haciendo” dentro de su contexto local y en situaciones cotidianas de aprendizaje a través de su propia experiencia y en especial en un ámbito familiar.

selección léxica, inhibiendo, reprimiendo la selección y orden de las palabras activadas. Por su parte, la función ejecutiva de la memoria radica en el proceso, según López, de distintas actuaciones operantes:

La memoria declarativa permite el afloramiento de los lexemas en el discurso y su reconocimiento por parte de los oyentes. La memoria procedimental organiza su encadenamiento en el discurso sobre el patrón previo de cadenas de acción. Finalmente la memoria emotiva carga las palabras que se usan con toda una red de asociaciones connotativas (2017: 50).

Al tratarse de alumnado de Infantil, los campos léxicos fueron trabajados mediante juegos imitativos inmediatos (canciones, cuentos, juegos verbales, retahílas, ...) como forma de estimulación perceptiva y emocional de gran plasticidad; aplicar los estudios propios de la disponibilidad léxica (recogida de materiales mediante encuesta) no habría sido productivo ya que los sujetos no tenían competencias en la habilidad lecto-escritora. Es de este modo que se trabajó con la función ejecutiva mental de la memoria y la inhibición.

Por su parte, las áreas temáticas (centros de atención) que se trabajaron fueron las propias para las enseñanzas mínimas de primer y segundo ciclo de Educación Infantil. Esto es, los núcleos conceptuales o temas próximos a los intereses y a la realidad cotidiana de los niños de estas edades, en suma 18 áreas temáticas: 1. *Los alimentos*; 2. *El cuerpo humano*; 3. *El vestido*; 4. *Las plantas*; 5. *El reloj, el calendario y las estaciones*; 6. *Los animales*; 7. *Un día de campo*; 8. *La familia*; 9. *La casa*; 10. *El colegio*; 11. *La salud y la enfermedad*; 12. *El juego, los deportes y las diversiones*; 13. *La calle y el barrio*; 14. *Los vehículos*; 15. *Medios de comunicación*; 16. *Comprar y vender*; 17. *El trabajo y los oficios*; 18. *Conceptos y contrastes básicos: espacio, tiempo, cantidad, color, numeración*.

La disposición lexicográfica de los materiales léxicos en el diccionario no ofrece una correlación entre el ordenamiento del léxico y el ordenamiento conceptual, ya que a diferencia de otros estudios (Pruñonosa, 2017: 231-246), el léxico obtenido no ha sido sometido a test de asociación y disposición ordenada de conceptos, sino que ha sido considerado en su extracción como un conjunto global de elementos rescatados a partir de un elemento inductor (*priming*) o centro de atención. La razón no es otra que el método de extracción léxica: distintas sesiones de 30-40 minutos con grupos de niños de 3-5 años en los que los datos se ofrecen de manera simultánea. Este método

impide el procesamiento de los datos en tanto a posición y frecuencia se refiere. Por ello la disposición de los materiales léxicos se ofrece, en un segundo orden, siguiendo los métodos semasiológicos propios de la lexicografía, en este caso, el orden alfabético; solo en un primer orden es conceptual.

En este punto cabe indicar que si bien, el orden alfabético permite una organización sistemática adecuada a este tipo de herramientas, el orden onomasiológico, conceptual es el que, en primer orden, se establece como necesario en la experiencia de la creación del lexicón mental, esto, sobre todo, por la estructura mental en redes léxicas que ofrece el vocabulario (López, 2017: 36-40)¹⁴.

3.2. “CORPORIZACIÓN DEL MUNDO” EN IMÁGENES Y CONOCIMIENTO ENACTUADO

El plan principal del proyecto fue crear un diseño lexicográfico en el que poder presentar el léxico desde una perspectiva integral, haciendo que las palabras aparecieran conectadas y asociadas conceptualmente en una estructura temática, siguiendo así los patrones básicos y propios de la lexicografía onomasiológica¹⁵.

Por su parte, el recurso pedagógico descansa fundamentalmente en la combinación de imagen y sonido asociado al texto para facilitar la memorización y la interiorización adecuada de sonidos e imágenes, ya que la visualización de los mismos constituye un mecanismo de asimilación de gran valor y facilita el proceso de comprensión, especialmente, para los más pequeños que están iniciándose en el conocimiento del código escrito. Es de este modo que para el procesamiento de la información se elabora una *corporización del mundo conceptual en imágenes* y la imagen se comporta como un lenguaje propio de representación del mundo.

No obstante, a pesar de su rentabilidad didáctica, cabe señalar que el aprendizaje no llega por solo la imagen (representación del mundo), ya que en la representación no hay cognición (Varela, Thompson y Rosch, 1997) –esto mismo ocurre con el lenguaje

¹⁴ Tanto en la enseñanza de la lengua en una L1 o L2 el uso de taxonomías y búsquedas de prototipos léxicos (Gesù, 2017: 62-63) se imponen como modelo didáctico ya que representan las propias categorías del mundo. Como señala Gesù: “en términos neurológicos, los elementos que componen esta base de datos mentales se organizan, a su vez, en grandes redes cognitivas interconectadas tanto a nivel formal como semántico” (2017: 62-63).

¹⁵ Para conocer más sobre el diseño y método lexicográfico, véase Moreno (2016b).

oral (sonido) y lenguaje escrito (palabra) que acompañan a la imagen como representación lingüística del mundo.

El verdadero valor cognitivo de la herramienta virtual *enRÉDate* no recae en estos sistemas didácticos de re-presentación (imagen, sonido y palabra), sino en una experiencia de conocimiento enactuado, esto es, entender la percepción (primer conocimiento) no como un acto de “ver”, sino de “actuar viendo”, la percepción como acción, pues, a partir de estos sistemas de re-presentación, el sujeto cognitivo puede actuar, redireccionando lo que le es relevante en cada momento (situación cognitiva local). Esto es así porque la adquisición y desarrollo del lenguaje no se producen mediante una imitación pasiva, sino interactiva y creativa, que pueden depender de muchos factores presentes en el desarrollo cognitivo y que están favorecidas por el entorno virtual de la herramienta.

De esta manera, la imitación interactiva se ofrece desde la misma herramienta en su formato de entorno de aprendizaje digital, en el que se proponen actividades de estimulación del niño a través de los juegos imitativos inmediatos (canciones, juegos verbales...), con secciones como: *¿Sabías que?*, *Me divierto cantando*, *Aprendo con los cuentos* que sirven para lo señalado arriba.

Igualmente, el modelo cognitivo social y cultural se traslada al espacio del diccionario con enlaces web facilitadores de la representación del mundo, como son las redirecciones controladas del léxico a los servidores *Google imágenes* y *Wikipedia*, sistemas también de cognición “corporizada” en la red. Con estos recursos se consigue la imitación interactiva en un entorno motivador y lúdico y el grado de perseverancia para conseguir resultados de aprendizaje, pues los recursos de Internet optimizan precisamente la inhibición cognitiva, con la preselección y organización informativa centrada en intereses creados por situaciones locales.

Por su parte, la imitación creativa recae en factores más propios de la relación de la comunicación tutor(adulto)-niño y del uso de la herramienta en una situación de aprendizaje local. Esto se desarrolla mediante juegos imitativos diferidos, propiamente simbólicos (hacer como si..., asignar nuevos significados a los objetos, jugar con palabras, crear composiciones, asociar ideas y palabras...). Con estas actividades, ya de

explotación didáctica, se consigue la imitación creativa en donde la herramienta virtual se propone como elemento inductor (*priming*) o centro de atención para el desarrollo cognitivo.

En definitiva, el conocimiento enactuado que proporciona la herramienta virtual *enRÉDate* cuenta con el aprovechamiento virtual de las TIC y con su enorme potencialidad en el ámbito educativo, permitiendo el desarrollo de experiencias de aprendizajes informales en espacios educativos formales¹⁶. Con el uso de instrumentos tecnológicos cotidianos *enRÉDate* permite percibir el mundo (conocimiento), apropiarse de él a través de la adquisición y desarrollo del lenguaje del niño como parte significativa de su mente corporizada y, esto de una manera “vivida” (en acción), no “construida” (actitud pasiva).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El uso de las tecnologías en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de la lengua, así como la totalidad del entorno, incluido el usuario/estudiante/profesor/tutor, y la interacción de todos estos factores permiten adecuadamente apoyar y desarrollar la construcción de conocimiento enactivo. Y esto, porque la tecnología se puede usar en cualquier tipo de actividad, incluso en aquellas en las cuales la tecnología no es el centro de las mismas. Si bien, al igual que con otros tipos de actividades, el éxito de una actividad realizada con tecnología probablemente dependerá tanto o más de una buena

¹⁶ En este sentido, aunque la herramienta ha sido diseñada *ad hoc* para un espacio de aprendizaje escolar en el aula de Educación Infantil, no pasa desapercibida su aplicabilidad viable en espacios formales educativos de español como lengua extranjera (ELE), y esto, porque como bien señala Gesú, a propósito de su estudio sobre la perspectiva enactiva de aprendizaje de una L2 (español para italianos): “el fenómeno de adquisición de un léxico en una L2 contempla, también, un enfoque enactivo; o, dicho de otra forma, el enfoque enactivo se podría considerar una ampliación neurofenomenológica de la tesis neurofisiológica de la existencia de un lexicón mental basado en la L1 para los aprendices de una L2” (2017: 64), esto es, “un aprendiz de español L2 presenta un sistema conceptual ya preestablecido en su L1, y a la hora de construirse uno en su L2, este será la transposición del sistema anterior” (Gesú, 2017: 65-66). En este sentido es que la aplicación de *enRÉDate* puede ser exportada a otros espacios de aprendizaje enactivo formal como puede ser el marco educativo de ELE. Sirvan de ejemplos, la propuesta presentada por Marta Torres en el XXXV Congreso Internacional AESLA. *Las lenguas en la encrucijada: formación, acreditación y contexto de uso* (Universidad de Jaén, 4-6 de mayo de 2017), “*enRÉDate*. Diccionario temático para niños: explotación en el ámbito de ELE”. Y la llevada por M.^a Águeda Moreno a las I Jornadas “Innovación y Tecnología en la Enseñanza de Lenguas” (Lisboa, Portugal, 6 de diciembre de 2018), “Tecnología recursiva para el aprendizaje del léxico para alumnos no hispano-hablantes en Educación Infantil”.

realización de actividades previas y de actividades posteriores, que de la propia actividad con tecnología recursiva.

La inclusión al conocimiento especializado mediante el aprendizaje rizomático, tal y como ya hemos señalado, actúa dentro de los planes de estudio como un modelo emergente para la construcción autónoma de conocimiento. En este punto, estas iniciativas se presentan perfectamente integradas dentro de lo que actualmente se llama la “frontera del conocimiento”, esto es, la inclusión al conocimiento especializado a través del uso de la tecnología y la creación de una parte significativa del conocimiento en innovación y en nuevas aplicaciones útiles para el ámbito educativo.

Los nuevos medios tecnológicos dispuestos para el aprendizaje, descripción e investigación de la lengua española (diccionarios electrónicos, base de datos y corpus lingüísticos, entre otros) funcionan como servicios fundamentales y recursivos para facilitar métodos de construcción del conocimiento en torno al estudio del léxico. Su uso y explotación en el ámbito escolar, así como su desarrollo desde el ámbito universitario, permite la transmisión dinámica de la información, posibilita la cooperación y la incorporación activa de todos los agentes del ámbito de la enseñanza-aprendizaje-investigación al espacio electrónico.

En cuanto a la experiencia en sí con el desarrollo del proyecto de innovación docente, ante las observaciones de uso que hemos tenido con los alumnos, así como con los resultados de investigación, se demuestra que el material sí permite eficazmente la enseñanza/aprendizaje del léxico, al tiempo que los alumnos participantes en la innovación docente universitaria (futuros docentes) han comprendido y valorado la importancia del estudio de la lengua mediante el uso del diccionario. Las mejoras en el aprendizaje quedan demostradas, en primer lugar, por la satisfacción expresada por estos alumnos y los resultados obtenidos. En segundo lugar, por el interés que este proyecto ha suscitado entre los mismos, lo que ha generado que dentro de este ámbito de investigación se lleven a cabo diferentes trabajos académicos, como ya se ha apuntado.

La experiencia de innovación docente ha permitido convertir el aula universitaria y la clase de lengua en un lugar de integración y colaboración, de desarrollo personal, de

experiencia y de creatividad, cuyo resultado significativo ha sido la herramienta lexicográfica: *enRÉDate. Diccionario temático para niños* (Moreno, Contreras, Torres, Camacho y Ruiz, 2018).

Su viabilidad, como paradigma de una estructura rizomática en el contexto de aprendizaje del aula de Infantil, enriquecido con el ámbito de la lexicografía, permite al alumno (niño) desarrollar el aprendizaje (incluso en ocasiones el autoaprendizaje), procesar la información activamente, al tiempo que permite el desarrollo de las competencias léxicas del español pertinentes al aula de Infantil y, esto, mediante la puesta en práctica de metodologías innovadoras en la enseñanza del español y dominio básico de la práctica lexicográfica.

Por su parte, al docente/investigador le permite desarrollar su compromiso con la reproducción y transmisión del conocimiento al poner en práctica el diseño de nuevas actividades docentes de carácter práctico que fomentan de manera muy significativa la interdisciplinariedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aranda Martínez, G. (2014): *La enseñanza del léxico de juegos, deportes y diversiones en el aula de infantil* (TFG Grado de Educación Infantil) dirigido por M.ª Á. Moreno Moreno. Universidad de Jaén, septiembre.
- Bautista, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.
- Beer, R. D. (1995). A dynamical systems perspective on agent-environment interaction, en *Artificial Intelligence*, 72, pp. 173-215.
- Cabero Almenara, J., Marín Díaz, V. y Infante, A. (2011). Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia, en *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 38, pp. 1-13. Disponible [en línea]: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/viewFile/380/117>.
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M.ª C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje, en *Revista Lasallista de Investigación*, 12/2, pp. 186-193. Disponible [en línea]: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/28483/Tecnolog%C3%ADas%20de%20la%20Informaci%C3%B3n%20y%20la%20Comunicaci%C3%B3n.pdf?sequence=1>.
- Cabré, M.ª T., Yzaguirre, Ll. de, Lorente Casafont, M. y Matamala, A. (2004). La Estación de Trabajo Lexicográfico (ETL). La ingeniería lingüística al servicio del profesional de la lexicografía. En M.ª P. Battaner Arias y J. A. De Cesaris (Coords.), *De Lexicografía: actes del I Symposium Internacional de Lexicografia (Barcelona, 16-18 de maig de 2002)*, Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra, pp. 277-286.
- Candel, I. (2003). *Atención Temprana*. Madrid: FEISD.

- Castañeda, L. y Adell J. (Eds.) (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. Disponible [en línea]:
<http://www.edutec.es/sites/default/files/publicaciones/castanedayadellibrople.pdf>.
- Castillo Ramos, M.ª J. (2017). *La enseñanza del léxico en Educación Infantil: una propuesta de trabajo centrada en las profesiones* (TFG Grado de Educación Infantil) dirigido por M. Torres Martínez. Universidad de Jaén, julio.
- CLAVE. *Diccionario de uso del español actual* [en línea]. 1996. Madrid: SM. Disponible [en línea]:
<http://clave.smdiccionarios.com/>.
- Contreras Izquierdo, N. M. (en prensa): Palabras enREDadas. El desarrollo de la competencia léxica en Educación Infantil y Primaria mediante un diccionario temático por imágenes, en *Didáctica. Lengua y Literatura*.
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic education: Community as curriculum, en *Innovate: Journal of Online Education*, 4, Disponible [en línea]:
<http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=innovate>.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1998). *El Anti-Edipo: Capitalismo y Esquizofrenia*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Eyssartier, C., Ladio, A. H. y Lozada, M. (2013). Horticultural know how in two rural communities of Northwester Patagonia, en *Journal of Arid Environments*, 97, pp. 18-25.
- Eyssartier, C. y Lozada, M. (2015). Conocimiento de plantas en niños de 10 a 12 años en ambientes urbanos: un estudio de caso de acuerdo con la perspectiva de la cognición corporizada (embodiment). En R. Giovine, M. Baldoni y J. Suasnábar (Comp.), *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*, (Argentina). Disponible [en línea]:
<http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/147>.
- Fuertes-Olivera, P. y Pérez Cabello de Alba, B. (2012). El papel de los diccionarios pedagógicos especializados en la enseñanza/aprendizaje del ESP, en *Epos*, XXVIII, pp. 277-292.
- Garduño Vera, R. (2006). Aprendizaje rizomático e hipertextual: dos sustentos para el desarrollo de contenido didáctico en la educación virtual. En F. F. Martínez Arellano y J. J. Calva González (Comp.), *Memoria del Tercer Seminario Hispano-Mexicano de investigación en bibliotecología y documentación. Tendencias de la investigación en bibliotecología y documentación en México y España 29 al 31 de marzo de 2006*, pp. 171-185. Disponible [en línea]:
<http://132.248.242.6/~publica/librosn.php?key=159>.
- Gesù, F. (2017). Modelo mental y modelo social en la construcción de un lexicón en aprendices italianos de Español como lengua segunda. Una perspectiva enactiva. En Á. López García Molins y D. Jorques Jiménez (Eds.), *Enacción y léxico*, Valencia: Tirant Humanidades, pp. 57-72.
- Guerrero Sepúlveda, C. (2015). Aprendizaje en rizoma hipertextual, en *Acequias*, 66, pp. 5-8. Disponible [en línea]:
<http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/acequias66.pdf>.
- Johnson, M (2008). The Personal Learning Environment and the human condition: form theory to teaching practice, en *Interactive Learning Environments*, 16, pp. 3-15. Disponible [en línea]:
<https://doi.org/10.1080/10494820701772652>.
- Kontra, C., Goldin-Meadow, S. y Beilock, S. L. (2012). Embodied Learning across the Lifespan, en *Topics in Cognitive Science*, 4 / 4, pp. 731-739.

- Lakoff G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Nueva York: Basic Books.
- López García-Molins, Á. (2017). Enacción, funciones ejecutivas y léxico”. En Á. López García Molins y D. Jorques Jiménez (Eds.), *Enacción y léxico*, Valencia: Tirant Humanidades, pp. 21-54.
- López García-Molins, Á. y D. Jorques Jiménez (Eds.) (2017). *Enacción y léxico*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Luque Córdoba, I. (2014): *Métodos de enseñanza-aprendizaje del léxico de los oficios y las profesiones en Educación Infantil* (TFG Grado de Educación Infantil) dirigido por M.ª Á. Moreno Moreno. Universidad de Jaén, junio.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Disponible [en línea]:
<http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>.
- Millá, M. G. y Mulas, F. (2005). *Atención Temprana. Desarrollo Infantil, Diagnóstico, Trastornos e Intervención*, Promolibro; Valencia.
- Medina, A. I. (2015). *Materiales y recursos metodológicos para la enseñanza/aprendizaje del léxico: los vocabularios temáticos o diccionarios básicos infantiles. Análisis de materiales y uso de ellos en el aula* (TFG Grado de Educación Infantil) dirigido por M.ª Á. Moreno Moreno. Universidad de Jaén, junio.
- Molina Gómez, C. A. 2012. Otra pedagogía rizomática como desplazamiento de pensamiento, en *Revista colombiana de Educación*, 63, pp. 213-233.
- Moreno Herrero, I. (1996). Las nuevas tecnologías como nuevos materiales curriculares, en *Educación y Medios*, 2, pp. 40-47.
- Moreno Moreno, M.ª Á. (2016a). Los diccionarios monolingües del español destinados a los niños: la historia de un educativo subproducto, en *Anuario de Estudios Filológicos*, XXXIX, pp. 171-196.
- Moreno Moreno, M.ª Á. (2016b). Espacios para la creatividad. *Enrédate. Diccionario temático para niños: proyecto de innovación docente*, en *Etudes Romanes de Brno*, 37/2, 229-246. Disponible [en línea]:
<https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/135901>.
- Moreno Moreno, M.ª Á., Contreras Izquierdo, N. M., Torres Martínez, M., Camacho Niño, J. y Ruiz Sánchez, I. (2018). *enRÉDate. Diccionario Temático Infantil*. Jaén: Seminario de Lexicografía Hispánica. Disponible [en línea]:
<https://www.enredate.es>.
- Niedenthal, P. M. (2007). Embodying emotion, en *Science*, 316, pp. 1002-1005.
- Ortega García, R. (2018). *Adquisición lingüística a través de un diccionario temático: enrédate* (TFG Grado en Educación Infantil) dirigido por J. Camacho Niño. Universidad de Jaén, junio.
- Ortiz Carrión, M.ª R. 2012. Prácticas docentes universitarias y la construcción de contextos para el aprendizaje, en *Nova scientia*, 4/7, pp. 237-256. Disponible [en línea]:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052012000100010.
- Osorio Medina, M. (2015). *Enseñanza y aprendizaje del léxico: el colegio* (TFG Grado de Educación Infantil) dirigido por M.ª Á. Moreno Moreno. Universidad de Jaén, junio.
- Pruñonosa-Tomás, M. (2017). Enacción y organización conceptual y léxica en hablantes bilingües desde un estudio empírico. En Á. López García Molins y D. Jorques Jiménez (Eds.), *Enacción y léxico*, Valencia: Tirant Humanidades, pp. 231-246.

- Quevedo Romero, S. (2014). *Enseñanza del léxico de las Matemáticas en Educación Infantil* (TFG Grado de Educación Infantil) dirigido por M.ª Á. Moreno Moreno. Universidad de Jaén, septiembre.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. Disponible. [en línea]: <http://www.rae.es>.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Disponible [en línea]: <http://www.rae.es>.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2007). Contextos educativos inteligente, en *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 4/7, pp. 1-20. Disponible [en línea]: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4932700.pdf>.
- Robles, J. M. (2009). *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: Editorial UOC.
- Royo, G. (2010). Sobre codificación y explotación de corpus textuales: otra comparación del *Corpus del Español* con el *CORDE* y el *CREA*, en *Revista Lingüística*, 24, pp. 11-50.
- Santamaría Lancho, M. y Sánchez-Elvira, Á. (Coords.) (2013). *Innovación docente universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos*. Madrid: UNED.
- Torres Martínez, M. (2018). Enrédate. Diccionario temático para niños: Explotación en el ámbito de ELE, en *E-Aesla. Revista Digital*, 4, pp. 428-436.
- Valdivia Moya, A. M. (2017). *La Enseñanza del Léxico en Educación Infantil* (TFG Grado de Educación Infantil) dirigido por N. Contreras Izquierdo. Universidad de Jaén, julio.
- Varela, F. J., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Yañez, J. y Perdomo, A. (2011). *Cognición corporizada y Embodiment*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.



ESTRUCTURAS TEXTUALES Y LEXICOGRÁFICAS EN *ENRÉDATE*. *DICCIONARIO TEMÁTICO INFANTIL*

TEXTUAL AND LEXICOGRAPHIC STRUCTURES IN *ENRÉDATE*. *DICCIONARIO TEMÁTICO INFANTIL*

Jesús Camacho Niño
Universidad de Jaén
jcnino@ujaen.es

RESUMEN

El siguiente texto es una investigación de carácter teórico cuyo objetivo es presentar, caracterizar y analizar las principales estructuras lexicográficas: *macro-*, *micro-* y *medioestructura*, de la herramienta *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018). Para ello, se ha partido de paradigma teórico y metodológico fijado por la *Teoría funcional de la lexicografía*, cuyo elemento central son las *funciones lexicográficas*, las cuales se determinan a partir de la conjunción de varios factores: *usuarios*, *situaciones* y *necesidades*.

ABSTRACT

The following text is a theoretical investigation whose objective is to present, characterize and analyze the main lexicographic structures: *macrostructure*, *microstructure* and *mediostructure*, of the tool *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018). For this, the theoretical and methodological paradigm set by the *Functional Theory of Lexicography* has been based on the *lexicographic functions*, which are determined from the conjunction of several factors: *Users*, *Situations* and *Needs*.

Palabras clave: *EnRÉDate. Diccionario temático infantil*, *Teoría funcional de la lexicografía*, *macroestructura*, *microestructura*, *medioestructura*

Keywords: *EnRÉDate. Diccionario temático infantil*, *Functional Theory of Lexicography*, *macrostructure*, *microstructure* and *mediostructure*

1. INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta a continuación se ocupa del análisis de la práctica lexicográfica y su meta es analizar la metodología y la técnica lexicográfica aplicada a un diccionario en particular. Concretamente, se ahondará en la configuración de las estructuras lexicográficas básicas (macro-, micro- y medioestructura) de la herramienta de consulta *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018) de M.^a Águeda Moreno Moreno, Narciso M. Contreras Izquierdo, Marta Torres Martínez, Jesús Camacho Niño e Inmaculada Ruiz Sánchez.

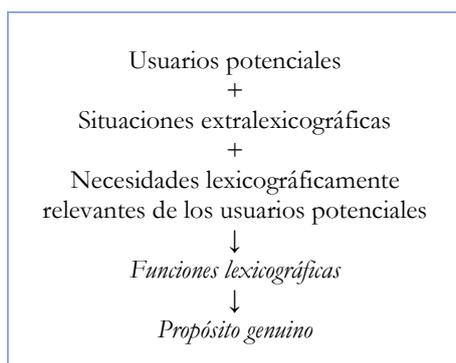
Para ello, se ha dispuesto una organización que permitirá delimitar el tema tratado hasta llegar a los distintos objetos de estudio: la configuración del leuario y sus estructuras de acceso, la arquitectura, organización y función de los datos lexicográficos incluidos en la microestructura y finalmente, el diseño de la medioestructura o sistema de referencias cruzadas. Para ello, se partirá de una caracterización lexicográfica mínima de la obra estudiada, atendiendo a varios factores: perfil del usuario prototípico, situaciones extralxicográficas, necesidades lexicográficamente relevantes del usuario y funciones lexicográficas de la obra, y seguidamente, se presentarán la macro-, micro- y medioestructura como estructuras lexicográficas fundamentales en todo diccionario y su concreción en la obra lexicográfica seleccionada.

2. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA OBRA

Todos los diccionarios participan de una suerte de características que determinan su estructura, contenido y función. Desde el punto de vista teórico, es necesario conocer ciertos aspectos del diccionario (usuario, utilidad, etc.) para poder entender y valorar adecuadamente su diseño y funcionamiento.

En este sentido, el dispositivo de consulta *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018) no es distinto al resto de obras lexicográficas. Por tanto, para poder describir y analizar sus estructuras de una forma coherente y adecuada, es necesario, en primer lugar, determinar cuáles son sus principales características como herramienta de consulta. Para ello, se ha partido de la metodología establecida por la *Teoría funcional de*

la *lexicografía*, desarrollada, principalmente, por Sven Tarp y Henning Bergenholtz. Según los planteamientos de este enfoque, el diseño de toda obra lexicográfica debe sustentarse, inicialmente, en tres aspectos de carácter extralexigráfico: *usuarios potenciales*, *situaciones extralexigráficas* y *necesidades lexicográficamente relevantes de los usuarios potenciales*. La conjunción de estos tres aspectos da lugar a las distintas *funciones lexicográficas* del diccionario, las cuales, unidas, constituyen el *propósito genuino* de la obra.



CUADRO I. Factores caracterizadores de los diccionarios según la *Teoría funcional de la lexicografía*

2.1. USUARIOS POTENCIALES

Cada usuario de un diccionario posee unas características y unas necesidades que le hacen acercarse a la herramienta de consulta con un fin u otro y con unas expectativas u otras. Ante esto, la *Teoría funcional de la lexicografía* establece que las particularidades de los usuarios potenciales deben fijarse desde una perspectiva lexicográfica, concretamente, según las situaciones extralexigráficas en las que se desenvuelven estos usuarios y las necesidades lexicográficamente relevantes que pueden surgir en esos contextos no lexicográficos. Así, los seguidores de este enfoque hablan de un conjunto de criterios —nueve en concreto, si bien son susceptibles de ser aumentados— relacionados con el nivel de destreza lingüística y con el conocimiento general y especializado de los usuarios (Tarp, 2008: 54-56):

- Criterios para caracterizar a los usuarios potenciales de una herramienta lexicográfica
- a) ¿Cuál es su lengua materna?
 - b) ¿Qué nivel de maestría posee en su lengua materna?
 - c) ¿Qué nivel de maestría posee en una lengua extranjera determinada?
 - d) ¿Qué nivel de maestría posee en un lenguaje de especialidad específico en su lengua materna?
 - e) ¿Qué nivel de maestría posee en un lenguaje de especialidad específico en una lengua extranjera determinada?
 - f) ¿Qué experiencia tiene en el ámbito de la traducción?
 - g) ¿Cuál es el grado de desarrollo de su cultura general?
 - h) ¿Cuál es el grado de conocimiento de la cultura de una lengua extranjera determinada?
 - i) ¿Cuál es el grado de conocimiento sobre una ciencia o materia determinada?

CUADRO II. Factores caracterizadores de los usuarios potenciales de una herramienta de consulta según la *Teoría funcional de la lexicografía*

De este listado de criterios, solo uno de ellos está relacionado con la obra *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018), aquel que se vincula al conocimiento de la cultura general. Según este criterio, las personas que usan un diccionario tienen distintos niveles de formación y de conocimientos generales. Este hecho conlleva que las expectativas de estos con respecto al diccionario que consultan varíen, lo cual debe ser tenido en cuenta a la hora de diseñar y ejecutar un proyecto, es decir, en el momento de determinar qué datos lexicográficos deben contemplarse en la configuración de la microestructural del dispositivo.

2.2. SITUACIONES EXTRALEXICOGRÁFICAS

La idea de que el desarrollo de un proyecto lexicográfico debe partir, obligatoriamente, de las necesidades lexicográficamente relevantes de sus usuarios potenciales no es nueva (Householder, 1967: 279). La *Teoría funcional de la lexicografía* se hizo eco de este principio metalexicográfico desde sus primeras manifestaciones (Tarp, 1995: 20), si bien ofrece un nuevo enfoque al conectarlo con los contextos extralexicográficos concretos en los que surgen esas necesidades (Tarp, 2008: 44; 2013: 464). Así, los seguidores de este enfoque hablan de cuatro situaciones extralexicográficas con relevancia desde el punto de vista lexicográfico (Fuertes-Olivera y Tarp, 2014: 51-52; Tarp, 2015: 36):

- *Situaciones comunicativas.* Contextos relacionados con la resolución de problemas comunicativos que, a su vez, se pueden subclasificar en producción, recepción, traducción y revisión de textos, ya sean escritos u orales (Bergenholtz y Tarp, 1995: 22; Fuertes-Olivera y Tarp, 2014: 51-52).
- *Situaciones cognitivas.* Contextos vinculados a la adquisición de conocimientos, ya sean generales o propios de una determinada ciencia o disciplina. Igualmente, estas situaciones pueden dividirse en *situaciones cognitivas esporádicas* y *situaciones cognitivas sistemáticas*.
- *Situaciones operativas.* Contextos relacionados con la adquisición de instrucciones para la ejecución de actividades físicas, culturales y mentales.
- *Situaciones interpretativas.* Contextos unidos a la interpretación y comprensión de signos de naturaleza no lingüística.

Para el caso que ocupa a este estudio, la situación prototípica de uso de *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018) sería de naturaleza cognitiva, es decir, en contextos relacionados con la adquisición de conocimientos vinculados a la organización y estructuración de la realidad extralingüística. La adquisición de nuevos saberes y conocimientos es algo intrínseco al ser humano, pues desde el momento en que se nace, se comienzan a adquirir conocimientos, primero generales, relacionados con el mundo y la cultura, y después especializados, referentes a las distintas ramas del conocimiento. Para esta investigación, son especialmente relevantes los primeros. Estos se adquieren, fundamentalmente, en edades tempranas y en contextos sistemáticos de adquisición cognitiva.

Con esto, se puede decir que el diccionario *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018) despliega todo su potencial como herramienta de consulta en contextos de aprendizaje relacionados con el conocimiento del mundo real, esto es, en el aula principalmente. Sin embargo, la herramienta también puede ser empleada en otros contextos fuera del aula relacionados igualmente con la adquisición de conocimientos propios de la cultura general.

2.3. NECESIDADES LEXICOGRAFICAMENTE RELEVANTES DE LOS USUARIOS POTENCIALES

La conjunción de las distintas situaciones de uso del diccionario con las características de los usuarios potenciales permite al lexicógrafo determinar las necesidades de los usuarios que pueden ser solventadas mediante la consulta de un diccionario. En este sentido, es necesario saber, por un lado, que no todos los tipos de usuarios tienen cabida en todas las situaciones de uso y, por otro lado, que no todas las características de los usuarios potenciales son relevantes en todos los contextos de uso (Tarp, 2008: 56). Por tanto, es necesario hacer una caracterización exhaustiva de los contextos y de los usuarios que permita alcanzar todas las posibilidades combinatorias, pues tendrá una influencia decisiva en la configuración de las necesidades de los usuarios.

Aunque las necesidades pueden ser muy diversas, estas se pueden organizar, de manera general, en dos categorías (Tarp, 2008: 56-58; 2013: 464-465; Fuertes-Olivera y Tarp, 2014: 48):

- *Primarias*. Llevan al usuario al uso del diccionario y están relacionadas con la necesidad de obtener los datos lexicográficos y la información necesaria para resolver dudas relacionadas con la comunicación y la adquisición de conocimientos (Tarp, 2013: 465). Estas necesidades se organizan a partir de los elementos caracterizadores de los usuarios: conocimiento lingüístico y conocimiento general y especializado.
- *Secundarias*. Están relacionadas con las necesidades de instrucción y educación de los usuarios del diccionario. Estas necesidades se orientan, principalmente, al desarrollo de la competencia lexicográfica, lo cual repercute en dos aspectos directamente vinculados con el uso de los diccionarios: por un lado, maximiza las posibilidades de uso de los diccionarios y, por otro lado, evalúa coherentemente la calidad y utilidad de los datos que ofrece la obra. Por tanto, estas necesidades ayudan a la correcta utilización de las herramientas de consulta lexicográfica (Tarp, 2013: 465) y tienen que ver, principalmente, con cuatro aspectos (Tarp, 2008: 57):
 - i. La formación lexicográfica
 - ii. La práctica en el uso del diccionario

- iii. La información sobre un diccionario concreto
- iv. La práctica en el uso de un diccionario concreto

En el caso de *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018), este se ha diseñado para solventar, principalmente, *necesidades primarias*. Dentro de este grupo, se han establecido distintas categorías de información, las cuales no son excluyentes, sino que pueden combinarse libremente entre ellas (Tarp, 2008: 57):

Categorías de información

- j) Información sobre la lengua materna
- k) Información sobre una lengua extranjera
- l) Información sobre el lenguaje de especialidad en lengua materna
- m) Información sobre el lenguaje de especialidad en una lengua extranjera
- n) Información comparativa entre la lengua materna y una lengua extranjera
- o) Información comparativa sobre el lenguaje de especialidad en lengua materna y lengua extranjera
- p) Información sobre cultura general
- q) Información sobre cultura en un área concreta de la lengua
- r) Información sobre una materia concreta o ciencia
- s) Información comparativa sobre una materia en una cultura nacional y una cultura extranjera

CUADRO III. Categorías de información en relación con las necesidades primarias de los usuarios

La observación de estos elementos revela una clara conexión con las *situaciones extralexiconográficas* y las *características de los usuarios potenciales*, pues las distintas categorías de información se pueden, a su vez, clasificar en dos grandes grupos: *categorías de información comunicativas* y *categorías de información cognitivas*. En el primer caso, las *situaciones extralexiconográficas* son más relevantes que las *características del usuario* a la hora de determinar las *necesidades lexicográficamente relevantes de los usuarios potenciales*, sin embargo, esta tendencia se invierte en el segundo caso, siendo las *características del usuario* más importantes que las *situaciones extralexiconográficas* (Tarp, 2008: 78).

A partir de lo expuesto antes, *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018) participa, fundamentalmente, de dos categorías: *información sobre la lengua materna* e *información sobre cultura general*, pues, por un lado, es una herramienta para el aprendizaje de la lengua materna y, por otro lado, incluye datos sobre la organización y estructura de la realidad extralingüística. Por tanto, incluye categorías tanto informativas como cognitivas, lo

cual ha impuesto, en su diseño, una atención exhaustiva tanto a las situaciones de uso como a las características del usuario.

2.4. FUNCIONES LEXICOGRÁFICAS

La *función lexicográfica* se puede definir como la satisfacción de las necesidades lexicográficamente relevantes de los usuarios potenciales de un diccionario en una situación extralexigráfica concreta (Tarp, 2008: 84; Tarp, 2013: 465).

Como componente central de la *Teoría funcional de la lexicografía*, las funciones caracterizan las herramientas de consulta y determinan todo aquello relacionado con su diseño y preparación: contenido y forma, selección y preparación de los datos, rutas de acceso, etc. (Fuertes Olivera y Tarp, 2014: 62), y emanan directamente de las necesidades de los usuarios potenciales, las cuales se configuran a partir de la conjunción de dos factores: las características de los usuarios y las situaciones extralexigráficas. Así, estos tres factores (características, situaciones y necesidades) dan lugar a la función o funciones que desarrolla una herramienta lexicográfica.

La *Teoría funcional de la lexicografía* habla, principalmente, de cuatro funciones: *comunicativa, cognitiva, interpretativa y operativa* (Fuertes Olivera y Tarp, 2014: 52)¹, si bien, *a priori*, el número de funciones lexicográficas de un diccionario puede ser ilimitado, ya que estas dependen de las posibles combinaciones de los factores citados antes: usuarios, situaciones y necesidades (Tarp, 2013: 465)².

¹ En las propuestas iniciales de la *Teoría funcional de la lexicografía* (Bergenholtz y Tarp, 1995; Tarp, 2008), se hablaba de dos categorías fundamentales de situaciones lexicográficamente relevantes: *comunicativas y cognitivas*, y, por tanto, de dos funciones principalmente: *comunicativas y cognitivas*. Sin embargo, en investigaciones posteriores, se ha ampliado la nómina cuatro: *comunicativas, cognitivas, interpretativas y operativas* (Fuertes Olivera y Tarp, 2014; Tarp, 2015a).

² Un diccionario es una herramienta muy versátil que puede ser consultada por distintas necesidades: conocer la escritura correcta de una palabra, saber su significado, adquirir conocimientos específicos sobre un tema, etc. Tradicionalmente, los lexicógrafos han intentado que sus obras fuesen útiles para la mayor cantidad posible de usuarios y para ello, incluían datos de muy diversa índole. La *Teoría funcional de la lexicografía* ha denominado las obras que cubren varios tipos de necesidades *diccionarios polifuncionales* en oposición a aquellos que están concebidos para cubrir solo un tipo de necesidad, es decir, para desarrollar solo una función lexicográfica, los *diccionarios monofuncionales*. El principal problema de los *diccionarios plurifuncionales*, ya sean en línea o impresos, está relacionado con la sobrecarga de datos (Gouws y Tarp, 2016). Si el usuario de la obra se ve obligado a rastrear la información que necesita en un conjunto demasiado amplio de datos, se pone en peligro la efectividad de la búsqueda y del diccionario, pues se corre el riesgo de que el usuario no pueda encontrar lo que busca o desista ante el esfuerzo que debe realizar para encontrar la información que requiere en ese momento. Ante esto, la *Teoría funcional de la*

EnRÉDate. Diccionario temático infantil (2018), como se ha expuesto anteriormente en este texto y en otros capítulos de este monográfico³, está orientado, principalmente, a facilitar la adquisición de conocimientos generales. Por tanto, predomina la *función cognitiva*, si bien, al ofrecer datos de naturaleza lingüística (ortografía, pronunciación, unidades pluriverbales), también se puede incluir la *función comunicativa*.

2.6. FUNCIÓN GENUINA

La *función genuina*⁴ de un diccionario constituye un concepto superior dentro de la *Teoría funcional de la lexicografía* (Tarp, 2008: 88), el cual pone en relación las distintas funciones que desarrolla la herramienta de consulta. Así, la *función genuina* de un diccionario hace referencia al conjunto de las funciones lexicográficas que desempeña esa obra.

2.7. CONCLUSIONES PARCIALES

Lo expuesto hasta ahora sobre *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018) se puede resumir así:

- t) *Usuarios potenciales*. Hablantes de español con una competencia comunicativa en desarrollo (niños de 0 a 8 años).
- u) *Situaciones de uso*. Contextos de aprendizaje sistemático (el aula) relacionados con la adquisición del conocimiento sobre el mundo y el desarrollo de la competencia comunicativa.
- v) *Necesidades de los usuarios potenciales*. Los usuarios de la obra requieren dos tipos de información: cultural y comunicativa.
- w) *Funciones*. Aquellas relacionadas con la adquisición de conocimientos (cognitiva) y la mejora de la competencia comunicativa (comunicativa).
- x) *Función genuina*. Ofrecer datos lexicográficos que permitan al usuario, hablantes de español como lengua materna que se encuentran en su primera

lexicografía recalca la necesidad de generar un modelo lexicográfico que permita filtrar y suministrar la cantidad de datos necesarios según la naturaleza de la necesidad lexicográfica.

³ En esta misma obra, M.^a Águeda Moreno Moreno en “Aprendizaje rizomático y perspectiva enactiva en *EnRÉDate. Diccionario temático infantil*” trata estas cuestiones en los apartados “2. Aproximación al aprendizaje rizomático” y “3. Perspectiva enactiva en un entorno virtual de aprendizaje: *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018)” de su estudio.

⁴ El término empleado originalmente es *genuine purpose*, sin embargo, he optado por la traducción *función genuina*, ya que, al existir una correlación terminológica con el concepto *función lexicográfica*, se gana coherencia.

etapa de escolarización (0-8 años), descubrir, reconocer y aprender el léxico básico del español con el fin de que adquieran conocimientos sobre la organización del mundo y se inicien en el aprendizaje de la lengua española.

3. LA MACROESTRUCTURA DE *ENRÉDATE. DICCIONARIO TEMÁTICO INFANTIL* (2018)

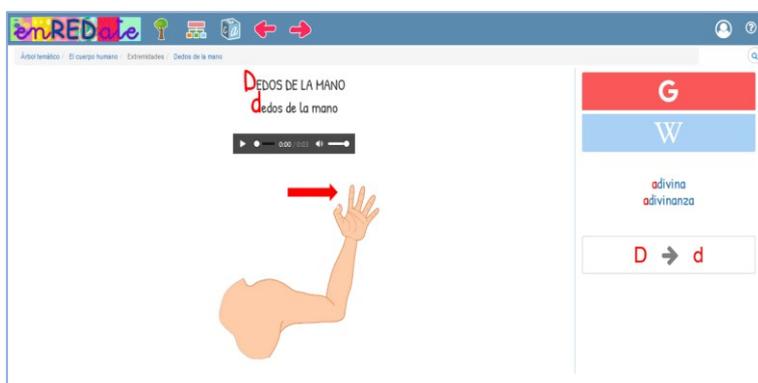
El concepto *macroestructura* goza de una tradición muy larga en el ámbito de la reflexión teórica y práctica de la Lexicografía. Concretamente, Herbert E. Wiegand y Rufus Gouws (2013a: 74-78) señalan que la preocupación por la disposición macroestructural de los diccionarios arranca, al menos en Europa, en el siglo XVI. Si bien se pueden señalar, al menos, dos etapas en el desarrollo de este concepto metalexigráfico: una primera que discurre desde las primeras reflexiones y propuestas hasta la segunda mitad del siglo XX y los estudios de Josette Rey-Debove (1971), y una segunda que lo hace desde este momento y llega hasta la actualidad. Sin embargo, los cambios experimentados por la Lexicografía en las últimas décadas han impuesto un desarrollo mucho más complejo y profundo de este concepto metalexigráfico. En la Metalexigráfica actual, existen diferentes posturas en cuanto a la naturaleza y extensión de la *macroestructura* (Wiegand y Gouws, 2013: 75-76), si bien para este estudio, se partirá de una caracterización macroestructural articulada en dos elementos: *macroestructura* y *estructura de acceso*.

3.1. MACROESTRUCTURA Y COBERTURA MACROESTRUCTURAL

La *macroestructura* propiamente dicha, según la propuesta de Herbert E. Wiegand y Rufus Gouws (2013: 78), hace referencia al conjunto de elementos que constituyen una entrada del dispositivo lexicográfico, así como a los aspectos que tienen una incidencia directa sobre la disposición y configuración de los lemas y el lemario: extensión, selección y lematización. Concretamente, la *macroestructura* de *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018) se puede clasificar según dos criterios: el orden de los elementos macroestructurales y la accesibilidad externa a los datos (Wiegand y Gouws, 2013: 79). En cuanto al primer aspecto, la *macroestructura* estaría parcialmente determinada por la forma de las unidades léxicas que la componen, ya que se ha partido del significante

del signo lingüístico para su formación e incluye, como se verá más detenidamente en el apartado correspondiente a las estructuras de acceso, una estructura de acceso alfabético y una estructura parcial interna relacionada con la organización conceptual del léxico registrado. El segundo criterio permite clasificar la macroestructura del diccionario como una estructura textual multiaccesible (Wiegand y Gouws, 2013: 91-95) porque incluye cuatro estructuras de acceso externo: dos semasiológicas (alfabéticas) y otras dos onomasiológicas (temáticas).

La extensión del leuario alcanza las 2828 entradas y su *cobertura macroestructural* se corresponde con el léxico fundamental de un hablante de español como lengua materna con una edad comprendida entre cero y ocho años⁵. En lo que respecta a su clasificación morfológica, los lemas de *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018) son unidades univerbales y pluriverbales que pertenecen a cuatro categorías gramaticales: *sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios*⁶:



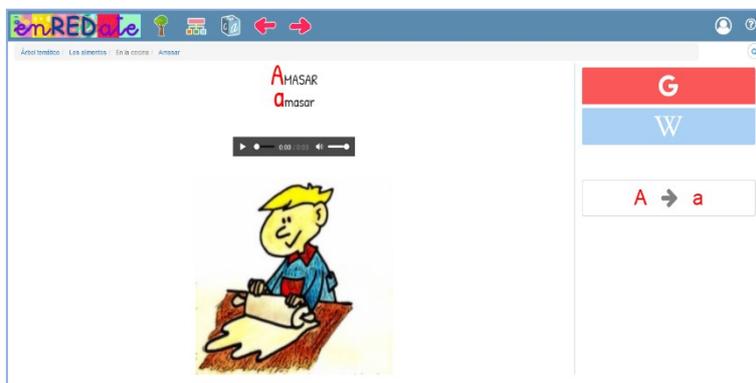
CUADRO IV. Interfaz lexicográfica: *sustantivos*

⁵ V. en esta misma obra: M.^a Águeda Moreno Moreno: “2.1.1. *La lexicografía infantil: del “libro juguete” al diccionario en el aula*”.

⁶ V. en esta misma obra: M.^a Águeda Moreno Moreno: “3.1. *Enación, organización conceptual y organización léxica*”.



CUADRO V. Interfaz lexicográfica: *adjetivos*



CUADRO VI. Interfaz lexicográfica: *verbos*



CUADRO VII. Interfaz lexicográfica: *adverbios*

En el proceso de lematización de las unidades léxicas incluidas (Castillo Carballo, 2003: 82-83), se ha optado por una metodología heterogénea que si bien se aleja de los sistemas tradicionalmente empleados en la lexicografía española (Porto Dapena, 2002: 174-178; Castillo Carballo, 2003: 82-85), facilita la comprensión y el aprendizaje del

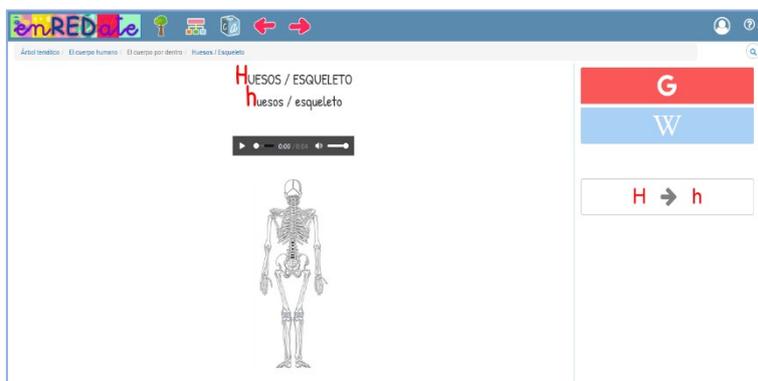
usuario y, por tanto, fortalece la función cognitiva y comunicativa de la herramienta. Así, se ha optado por las siguientes soluciones:

- a) Si el lema posee variación de género, se incluyen las dos formas completas:



CUADRO VIII. Interfaz lexicográfica: lematización de unidades con moción de género

- b) Si el lema representa una relación entre la parte y el todo, se ha optado por indicar el todo al que pertenece la parte. De esta forma, el usuario no consulta un elemento léxico aislado, sino que obtiene datos lexicográficos sobre la relación que establece esa unidad léxica con otras del sistema:



CUADRO IX. Interfaz lexicográfica: lematización de unidades que relacionan la parte con el todo

- c) Si la unidad léxica es un sustantivo no enumerable que tiene la posibilidad de designar en singular o plural una entidad compuesta por dos partes, se ha optado por emplear la forma plural como lema:



CUADRO X. Interfaz lexicográfica: lematización de unidades que designan referentes dobles

- d) Finalmente, si la unidad léxica presenta un uso habitual en singular y plural, se ha optado por incluir como lema ambas formas:



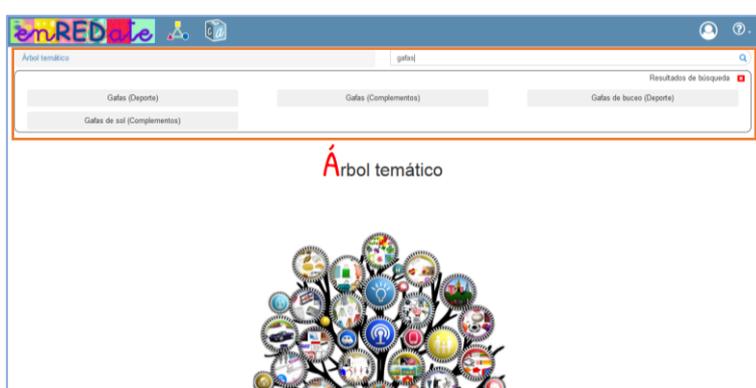
CUADRO XI. Interfaz lexicográfica: lematización de unidades con usos en singular y plural

3.2. ESTRUCTURAS DE ACCESO

Las estructuras de acceso posibilitan la localización de la información en una obra de consulta y todo diccionario debe poseer, al menos, una. Actualmente, la literatura metalexicográfica distingue entre *estructuras de acceso externo*, las cuales permiten acceder a los datos lexicográficos desde fuera de la herramienta y tradicionalmente han sido representadas por el orden alfabético, y *estructuras de acceso interno*, que permiten acceder a los datos lexicográficos desde el interior de la herramienta a través de índices, clasificaciones parciales o remisiones internas (Hartmann y James, 2001: s. v. *access structure*; Wiegand y Gouws, 2013b: 111-113). En este sentido, *EnRÉDate. Diccionario*

temático infantil (2018) es un diccionario poliaccesible que cuenta con cuatro estructuras de acceso: dos externas y dos internas⁷.

Las estructuras de acceso externo son de carácter semasiológico y están organizadas por orden alfabético. La primera de ellas es la “caja de búsqueda alfabética” y permite al usuario introducir el lema que desea buscar. Este elemento incorpora un teclado predictivo con el que el usuario puede saber cuántos lemas comienzan por una determinada combinación de sílabas:

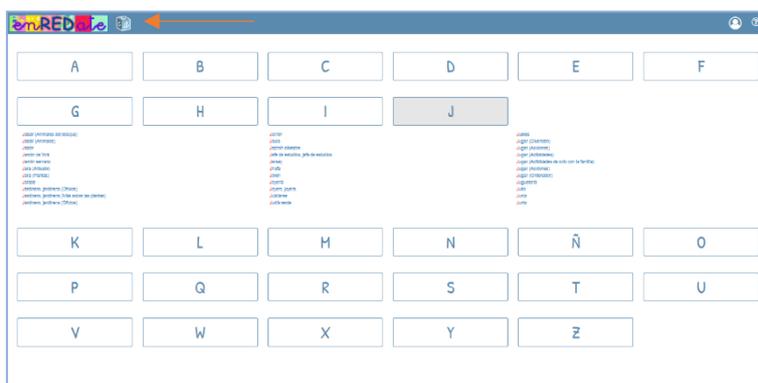


CUADRO XII. Interfaz lexicográfica: estructura de acceso externo semasiológica “caja de búsqueda alfabética”

La segunda estructura semasiológica consiste en un “listado alfabético”, en el cual, el usuario selecciona una letra y se despliega el listado con todos los lemas contenidos en ella. De esta forma, el usuario puede obtener una visión panorámica de todo el lemario⁸:

⁷ En este apartado se expondrán las estructuras de acceso interno que no están relacionados con la medioestructura, pues estas se tratan en el punto “4. LA MEDIOESTRUCTURA DE ENRÉDATE. DICCIONARIO TEMÁTICO INFANTIL”.

⁸ En algunos casos, debido al sistema de organización conceptual que se presentará a continuación, existen varios lemas que aparecen en distintas áreas temáticas, por ejemplo, el lema *gafas* aparece en dos campos: “El vestido” y “Juegos, deporte y diversión”. En estos casos, se ha introducido un sistema de desambiguación en ambas estructuras de acceso externo que permita al usuario seleccionar la entrada que mejor se ajuste a sus necesidades lexicográficas. Este sistema de desambiguación consiste en indicar tras el lema, entre paréntesis, el área o subárea temática a la que pertenece cada lema.



CUADRO XIII. Interfaz lexicográfica: estructura de acceso externo semasiológica “listado alfabético”

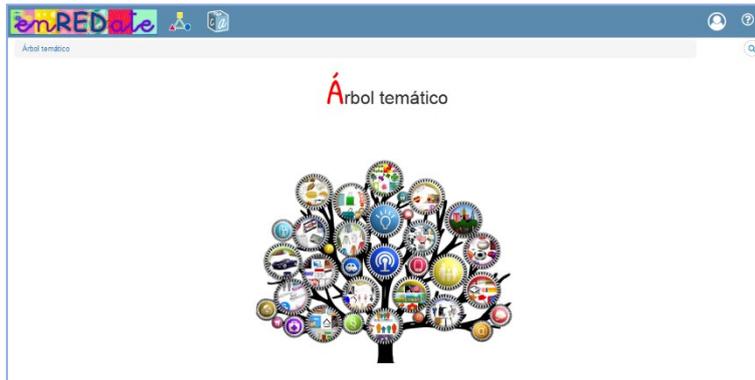
Las estructuras de acceso interno tienen una orientación onomasiológica basada en una clasificación conceptual de los lemas. Esta estructura se articula en 18 campos temáticos con diversos subcampos⁹:

1. Los alimentos
 - 1.1. Pirámide alimentaria
 - 1.1.1. Carnes
 - 1.1.2. Cereales
 - 1.1.3. Embutidos
 - 1.1.4. Frutas
 - 1.1.5. Frutos secos
 - 1.1.6. Lácteos
 - 1.1.7. Legumbres
 - 1.1.8. Pescados y marisco
 - 1.1.9. Postres y grasas
 - 1.1.10. Verduras y hortalizas
 - 1.2. En la cocina
 - 1.3. Comidas del día
 - 1.4. Condimentos
2. El cuerpo humano
 - 2.1. Cabeza
 - 2.2. Extremidades
 - 2.3. Tronco
 - 2.4. El cuerpo por dentro
3. El vestido
 - 3.1. Para el frío
 - 3.2. Para el calor
 - 3.3. De hombre
 - 3.4. De mujer
 - 3.5. Interior
 - 3.6. De baño
 - 3.7. De descanso
 - 3.8. De colegio
 - 3.9. De carnaval
 - 3.10. Complementos
 - 3.11. Joyas
 - 3.12. Calzado
 - 3.13. Más sobre la ropa
4. Las plantas
 - 4.1. Árbol
 - 4.2. Hierba
 - 4.3. Arbusto
 - 4.4. Más sobre las plantas
5. El reloj, el calendario y las estaciones
 - 5.1. El reloj
 - 5.2. El calendario
 - 5.3. Las estaciones
6. Los animales
 - 6.1. Animales de la granja
 - 6.2. Animales domésticos
 - 6.3. Animales urbanos
 - 6.4. Insectos
 - 6.5. Animales del bosque
 - 6.6. Animales del mar
 - 6.7. Animales del desierto
 - 6.8. Animales de la selva
7. Un día de campo
 - 7.1. Animales
 - 7.2. Plantas
 - 7.3. Paisaje
 - 7.4. Profesiones
 - 7.5. Acciones

⁹ V. en esta misma obra: M.^a Águeda Moreno Moreno: “3.1. *Enación, organización conceptual y organización léxica*”.

- 8. La familia
 - 8.1. Parentescos familiares
 - 8.2. Miembros de la familia
 - 8.3. Tipos de familia
 - 8.4. Ciclo de la vida
 - 8.5. Acontecimientos familiares
 - 8.6. Actividades familiares
 - 8.7. Acciones
- 9. La casa
 - 9.1. Entrada
 - 9.2. Cocina
 - 9.3. Salón
 - 9.4. Cuarto de baño
 - 9.5. Dormitorio
 - 9.6. Más sobre la casa
- 10. El colegio
 - 10.1. Colegio
 - 10.2. Profesiones
 - 10.3. Asignaturas
 - 10.4. Actividades
- 11. Salud e higiene
 - 11.1. ¡Estoy malito!
 - 11.2. ¡A dormir!
 - 11.3. ¡Al agua pato!
- 12. Juegos, deporte y diversión
 - 12.1. Juegos
 - 12.2. Deporte
 - 12.3. Diversión
- 13. La calle y el barrio
 - 13.1. Comercios
 - 13.2. Edificios públicos
 - 13.3. mobiliario urbano
- 13.4. Oficios
- 13.5. Acciones
- 14. Los vehículos
 - 14.1. Aéreos
 - 14.2. Terrestres
 - 14.3. Acuáticos
 - 14.4. Más sobre los vehículos
- 15. Comprar y vender
 - 15.1. Establecimientos
 - 15.2. Personal
 - 15.3. Estructuras oracionales
- 16. Conceptos y contrastes
 - 16.1. Numeración
 - 16.2. Tamaño
 - 16.3. Espacio
 - 16.4. Tiempo
 - 16.5. Arcoíris
- 17. Medios de comunicación
 - 17.1. Prensa
 - 17.2. Televisión
 - 17.3. Teléfono
 - 17.4. Ordenador
 - 17.5. Internet
 - 17.6. Carta
 - 17.7. Radio
 - 17.8. Cine
- 18. El trabajo y los oficios
 - 18.1. Los oficios
 - 18.2. Acciones
 - 18.3. Clases
 - 18.4. Lugares

A partir de esta clasificación conceptual del léxico registrado en *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018), se han dispuesto dos estructuras de acceso interno. La primera es un “Árbol temático” que da acceso a la interfaz de cabecera de cada una de las áreas temáticas de la herramienta. A partir de esta portada, el usuario debe seleccionar un subcampo para acceder a los lemas de ese campo:

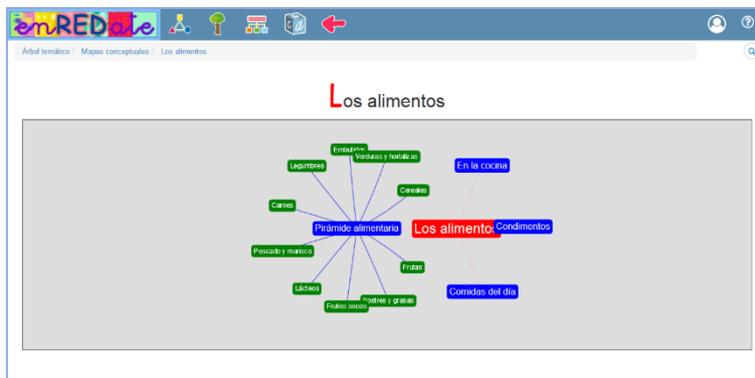


CUADRO XIV. Interfaz lexicográfica: estructura de acceso interno onomasiológica
“Árbol temático”



CUADRO XV. Interfaz lexicográfica: estructura de acceso interno onomasiológica
“Cabecera del área temática”

La segunda estructura de acceso interno consiste en un “mapa conceptual” interactivo que ofrece una representación jerárquica de cada área temática. A partir de la representación esquemática, el usuario puede seleccionar una subárea y acceder a los lemas que se incluyen:



CUADRO XVI. Interfaz lexicográfica: estructura de acceso interno onomasiológica
“Mapa conceptual”

4. LA MICROESTRUCTURA DE ENRÉDATE. DICCIONARIO TEMÁTICO INFANTIL

La *microestructura* de un diccionario hace referencia, por un lado, a los datos que se registran en cada artículo lexicográfico y, por otro lado, a su disposición en la interfaz lexicográfica (Hartmann y James, 2001: s. v. *microstructure*; Porto Dapena, 2002: 182-183). Por tanto, la *microestructura* es una estructura textual altamente condensada en la que se codifica la información sobre la unidad lexicográfica que encabeza el artículo. Así, la cantidad y forma de los datos lexicográficos codificados en la microestructura varía en virtud de las funciones lexicográficas que abarque la herramienta.

En la microestructura de *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018), se identifican dos estructuras parciales: la primera se denomina básica y se compone de los datos lexicográficos cuya presencia es obligatoria en todas las entradas, y la segunda se denomina ampliada y está compuesta por los datos lexicográficos que solo aparecen en aquellos artículos que los requieren.

La microestructura básica de *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018) consta de los siguientes elementos:

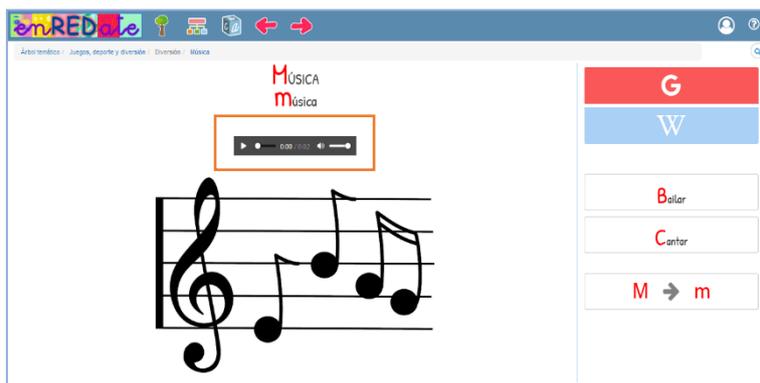
- *Lema*. Es un elemento que fortalece la función comunicativa del diccionario, favorece el aprendizaje de la ortografía y facilita el desarrollo de la expresión escrita. Para ello, el lema encabeza cada una de las entradas del diccionario y presenta dos formas de escritura: mayúscula y minúscula.



CUADRO XVII. Interfaz lexicográfica: *lema*

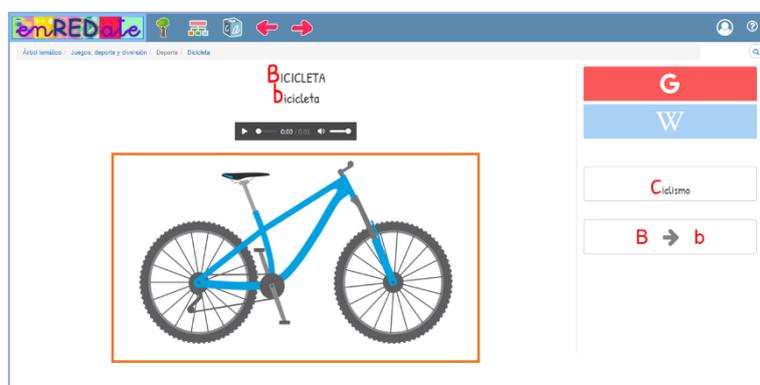
- *Pronunciación*. Al igual que el lema, la pronunciación del lema es un elemento perteneciente a la función comunicativa de *EnRÉDate. Diccionario temático*

infantil (2018). Concretamente, este dato lexicográfico es un archivo de audio destinado al desarrollo de la expresión oral. Se sitúa bajo el lema y para la grabación se han empleado informantes de ambos sexos y de distintas zonas geográficas. Así, el usuario también tomará contacto con otras variedades diatópicas del español¹⁰.



CUADRO XVII. Interfaz lexicográfica: *pronunciación*

- *Imagen*. Es el elemento central del artículo lexicográfico y alrededor de él gira toda la concepción y el diseño de la herramienta. Su función es cognitiva y permite al usuario conocer la realidad que designa el lema.



CUADRO XVIII. Interfaz lexicográfica: *imagen*

- *Google imágenes*. La función de este enlace externo es, al igual que la del elemento anterior (*imagen*) y la del siguiente (*Wikipedia*), cognitiva, por tanto,

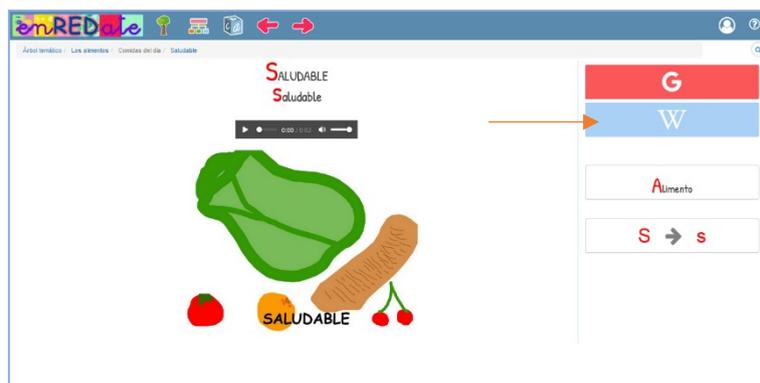
¹⁰ En algunos casos, bajo la imagen, se incluye otro archivo sonoro que ofrece información adicional sobre el referente designado por el lema, por ejemplo, el sonido que emiten algunos animales. Esta información es opcional y solo aparece en aquellos lemas en los que se ha considerado necesario; por ejemplo, en los artículos correspondientes a *caballo, cabra, carnero, gallina, gallo, oveja, pollo, potro, toro o vaca* (EnRÉDate, 2018: s.v.).

su finalidad es ofrecer datos que aumenten el conocimiento general del usuario. Con este enlace externo, se muestran otros referentes que también se designan mediante ese lema de forma que el usuario se aleja de la imagen prototípica del referente que ofrece el artículo lexicográfico.



CUADRO XIX. Interfaz lexicográfica: *Google imágenes*

- *Wikipedia*. El objetivo de este dato lexicográfico es ofrecer datos enciclopédicos que amplíen la información cognitiva sobre el término. Sin embargo, en algunas entradas, el lema remitido no se encuentra en Wikipedia. En estos casos, se ha optado por buscar un hiperónimo del lema que permita ampliar los datos enciclopédicos.

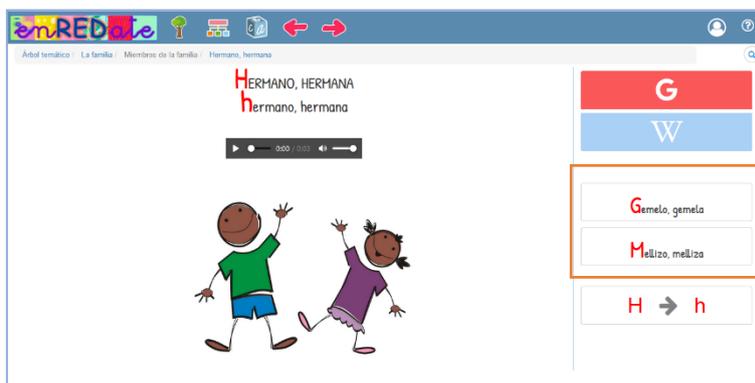


CUADRO XX. Interfaz lexicográfica: *Wikipedia*

La microestructura ampliada de *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018) tiene como finalidad ampliar los datos lexicográficos incluidos en la microestructura básica. Estos elementos son los siguientes:

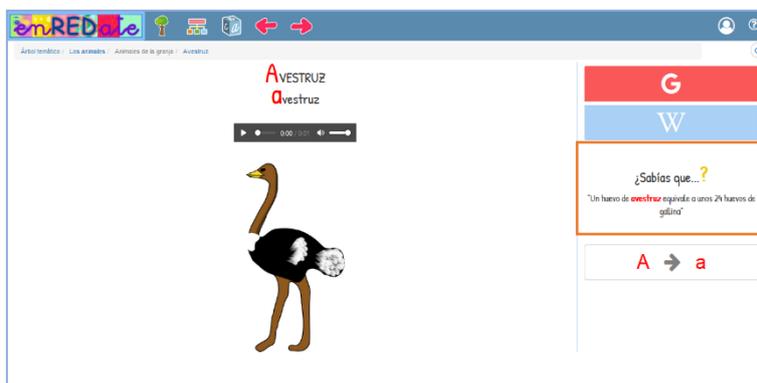
- *Relaciones semánticas*. Se sitúan en la parte derecha de la interfaz lexicográfica y registran los lemas del diccionario que presentan una relación semántica con

el lema tratado. Su finalidad es cognitiva y comunicativa, pues, por una parte, muestran las relaciones paradigmáticas que se establecen entre las unidades léxicas del sistema y, por otro lado, ayudan a enriquecer el estilo y la precisión léxica.



CUADRO XXI. Interfaz lexicográfica: relaciones semánticas

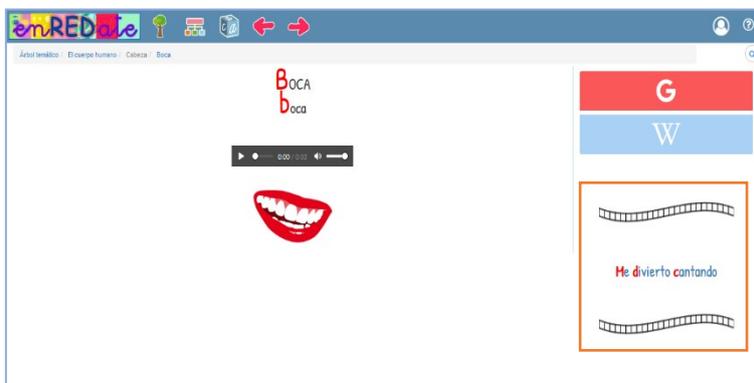
- *Glosas enciclopédicas.* Estos datos lexicográficos son muy heterogéneos y cumplen una función cognitiva principalmente.
 - a) *Sabías qué...?* En esta sección del artículo lexicográfico, se incluyen datos muy variados como recetas de cocina (s.v. *flan*), explicaciones enciclopédicas adicionales sobre el lema (s.v. *diente, dientes; caballo*).



CUADRO XXII. Interfaz lexicográfica: Sabías que...?

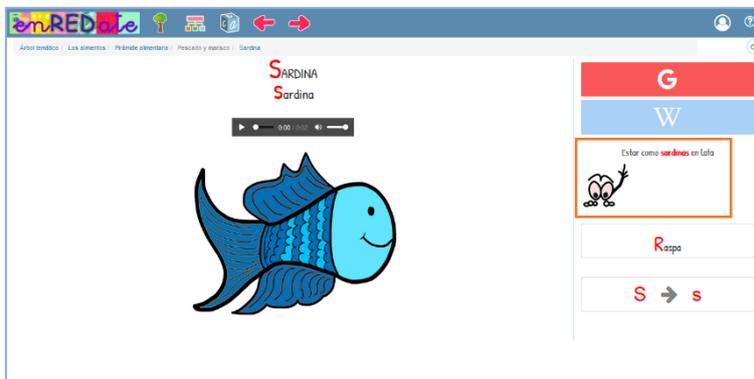
- b) *Aprendo con los vídeos, aprendo con los cuentos, aprendo con las canciones y me divierto cantando.* En los cuatro casos, se redirige la consulta a distintos vídeos gratuitos vinculados al lema. Estos pueden ser vídeos educativos (s.v. *boca; barbilla; tictac*), canciones (s.v. *botón; enero; vaca*) y constituyen

datos lexicográficos especialmente interesantes para el aprendizaje enciclopédico y cultural.



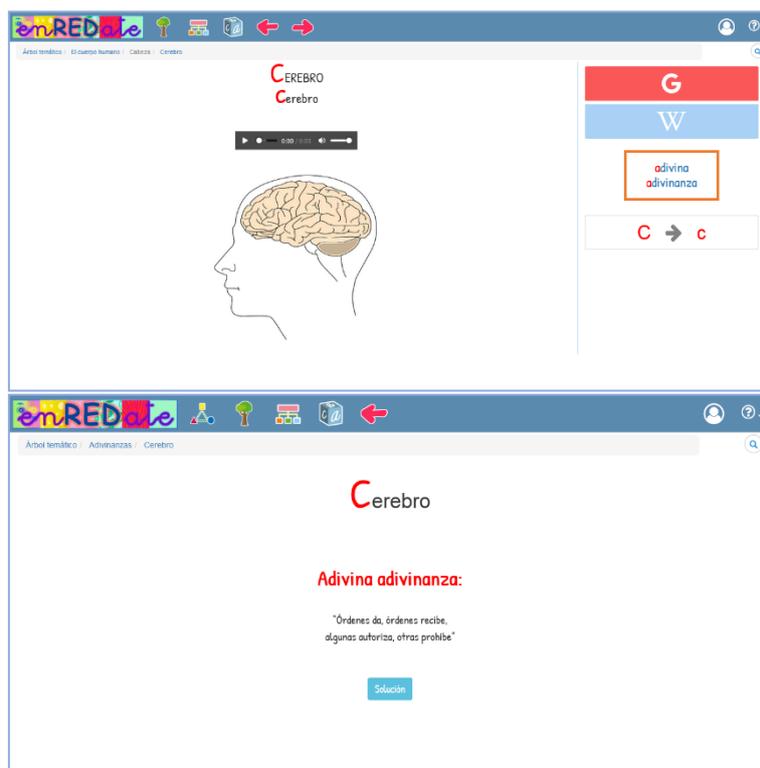
CUADRO XXIII. Interfaz lexicográfica: recursos audiovisuales

- c) *Unidades fraseológicas*. Contribuyen principalmente al aprendizaje de estructuras sintácticas estables y culturalmente dependientes. Por tanto, este elemento lexicográfico cumple funciones comunicativas y cognitivas.



CUADRO XXIV. Interfaz lexicográfica: *unidades fraseológicas*

- d) *Adivina adivinanza*. Amplía los datos culturales y cognitivos a los que puede acceder el usuario.



CUADRO XXV. Interfaz lexicográfica: *adivina adivinanza*

5. LA MEDIOESTRUCTURA DE ENRÉDATE. DICCIONARIO TEMÁTICO INFANTIL

La *medioestructura* lexicográfica es el sistema referencias cruzadas que conecta las distintas partes un diccionario y permite al usuario establecer relaciones entre las estructuras textuales que lo componen, cohesionando el contenido de la herramienta y fortaleciéndola (Gouws y Prinsloo 1998: 18). La medioestructura es fundamental en cualquier diccionario y todo proyecto lexicográfico debe tenerla en cuenta en su diseño (Rey-Debove 1989: 931). Concretamente, su utilización permite:

1. Reagrupar las entradas y mostrar las relaciones léxicas que se establecen entre los lemas de un diccionario y que, en numerosas ocasiones, quedan ocultas por el orden alfabético.
2. Interpretar el comportamiento morfosintáctico de los lemas.
3. Fijar estructuras de acceso interno que permitan acceder a datos complementarios más allá de los límites del propio diccionario.

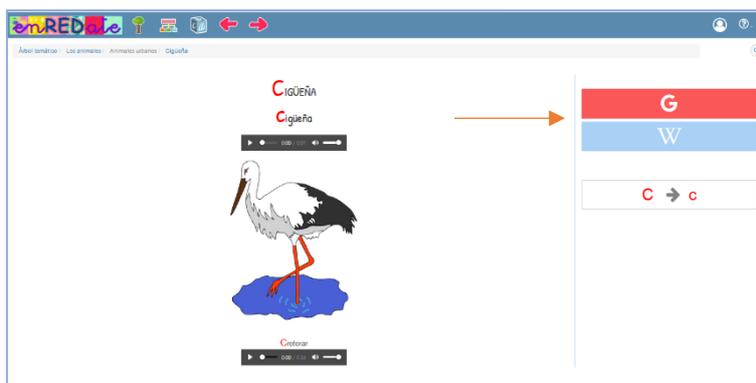
A la hora caracterizar esta estructura lexicográfica, se deben atender a los siguientes elementos (Camacho Niño, 2017: 13): *naturaleza de los artículos, posición de la remisión, orientación de las referencias y marcadores de referencia.*

5.1. NATURALEZA DE LOS ARTÍCULOS LEXICOGRAFÍCOS

Las entradas que incluyen remisiones pueden ser de dos tipos:

- *Artículos de referencia.* Redirigen la consulta a otra entrada del leuario.
- *Artículos con referencia.* Además de la definición, estos artículos remiten a otra entrada de la macroestructura. Constituyen el tipo de referencia más habitual en los diccionarios, tanto generales como especializados.

Las entradas del diccionario *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018), pese a no tener definiciones, se incluyen en el segundo grupo. La información medioestructural comparte espacio con el resto de los datos lexicográficos que se ofrecen en cada entrada y se encuentra presente en todas las entradas del diccionario.



CUADRO XXVI. Interfaz lexicográfica: *artículos con referencias*

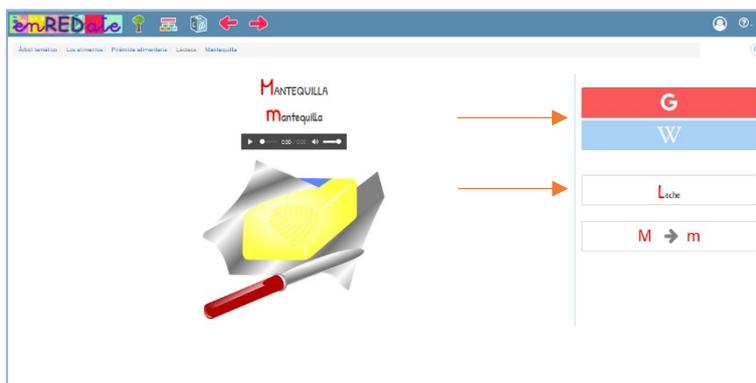
5.2. POSICIÓN DE LA REMISIÓN

Los elementos medioestructurales registrados en los *artículos con referencias* pueden tener dos posiciones (Wiegand, 2004):

- *Variable.* Las referencias pueden situarse en cualquier lugar de la microestructura.

- *Fija*. Las referencias ocupan siempre la misma posición dentro de la microestructura¹¹.

EnRÉDate. Diccionario temático infantil (2018) participa de la segunda posibilidad y sitúa todas sus referencias en el mismo lugar, ya sean estas internas o externas:



CUADRO XXVII. Interfaz lexicográfica: *posición fija de las referencias*

Este sistema es el más adecuado para aquellos diccionarios que poseen *artículos con referencias* —especialmente si las remisiones son un elemento obligatorio de la medioestructura—, pues permite al usuario localizar de una forma rápida y ágil los elementos medioestructurales, lo cual agiliza y optimiza el uso de la obra.

5.3. ORIENTACIÓN DE LAS REMISIONES

Los diccionarios son una red de textos interrelacionados y la medioestructura es el medio que posibilita la conexión entre ellos (Wiegand, 1991; Gouws, 1999). Así, estas conexiones pueden ser de dos tipos (Tarp, 1995; Gouws, 1999):

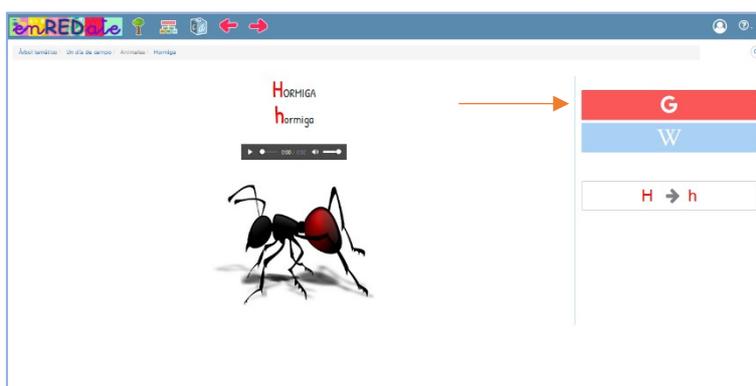
- *Internas*. No trascienden los límites del artículo lexicográfico y dirigen al lector a otras entradas de la macroestructura.
- *Externas*. Trascienden los límites del artículo lexicográfico y redirigen al usuario, a otras partes de la obra (prólogo, apéndices, introducción sistemática, etc.) o a otros textos (otros diccionarios o referencias bibliográficas).

¹¹ Existe una tercera posibilidad que combina ambas, la fija y la variable. Esta tercera vía está representada por diccionarios que incluyen, en la definición, remisiones a otras entradas de la obra y, al final del artículo, referencias a otros textos, ya sean de la obra o de otras. Este procedimiento es el que se emplea, por ejemplo, en el *Dictionary of Lexicography* (2001) de Reinhard R. K. Hartmann y Gregory James.

EnRÉDate. Diccionario temático infantil (2018) emplea ambas, si bien, en el primer caso, la presencia de estas remisiones es obligatoria en la microestructura de los artículos, mientras que, en el segundo caso, no lo es.

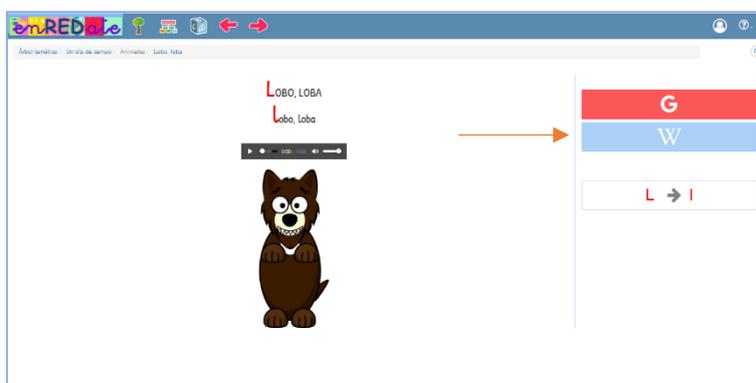
A su vez, las *remisiones externas* tienen como meta ampliar la información sobre el referente ofrecida en el artículo y pueden ser de tres tipos¹²:

- *Imágenes*. Redirigen la consulta a las imágenes del referente que aparecen en *Google*.



CUADRO XXVIII. Interfaz lexicográfica: *remisiones externas a imágenes*

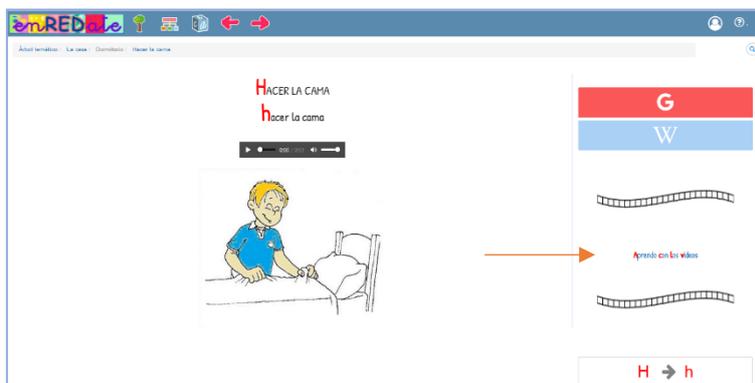
- *Enciclopédicas*. Redirigen la consulta a entradas de *Wikipedia*.



CUADRO XXIX. Interfaz lexicográfica: *remisiones externas enciclopédicas*

- *Audiovisuales*. Redirigen la consulta a vídeos, canciones y cuentos alojados en la plataforma gratuita *YouTube*.

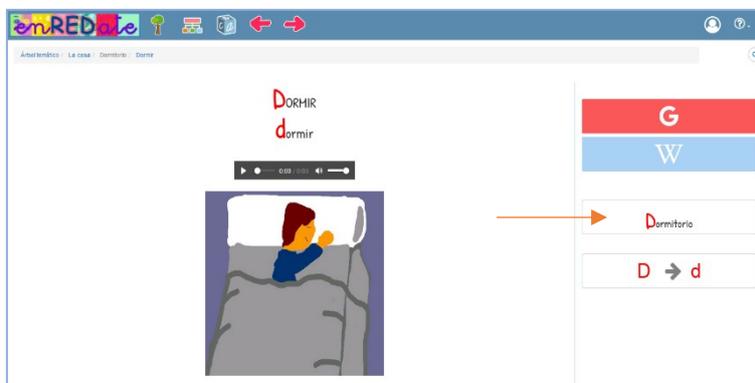
¹² En el caso de las remisiones externas, solo se hace alusión a su clasificación, pues en el apartado correspondiente a la descripción microestructural, ya se ha hablado de su función dentro del diccionario



CUADRO XXX. Interfaz lexicográfica: *remisiones externas audiovisuales*

Las *remisiones internas* son opcionales y como tales, no se encuentran en todos los artículos. Sus funciones son, principalmente, mostrar las relaciones paradigmáticas que se establecen entre las unidades léxicas lematizadas y aportar datos de naturaleza cultural. Existen dos tipos:

- *Semánticas*. Redirigen la consulta a otras entradas del diccionario, lo que pone de manifiesto las relaciones paradigmáticas que se establecen entre las unidades léxicas de un sistema lingüístico.

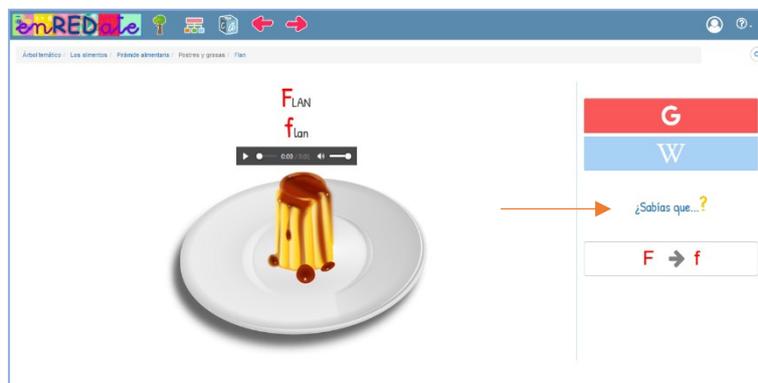


CUADRO XXXI. Interfaz lexicográfica: *remisiones internas léxicas*

- *Enciclopédicas y culturales*. Redirigen la consulta a dos tipos de contenido: cultural (adivinanzas) y enciclopédico (recetas de cocina, normas de convivencia, etc.).



CUADRO XXXII. Interfaz lexicográfica: *remisiones internas enciclopédicas y culturales*



CUADRO XXXIII. Interfaz lexicográfica: *remisiones internas enciclopédicas y culturales*

Finalmente, hay un tipo de remisión interna cuya presencia es obligatoria en todos los artículos y redirige la consulta al orden alfabético clásico de los diccionarios semasiológicos. La presencia de estas remisiones permite al usuario, por un lado, saber cuáles son los límites de la macroestructura y, por otro lado, tener una visión panorámica de todo el léxico registrado en la obra.



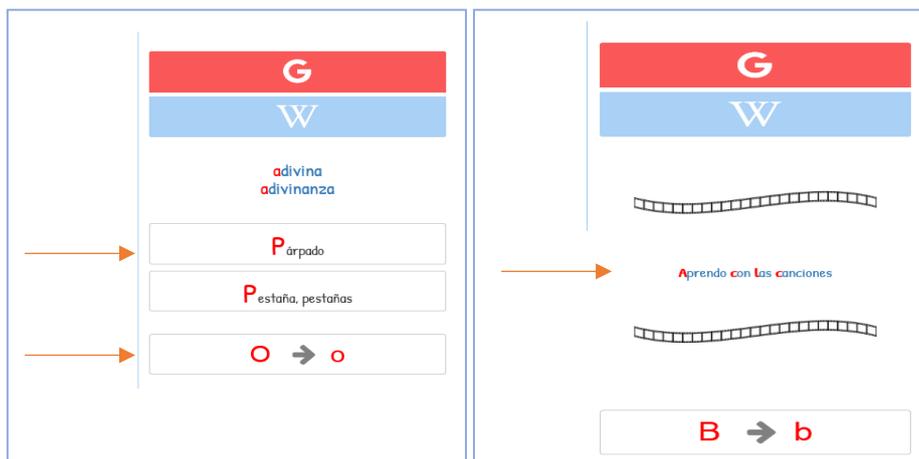
CUADRO XXXIV. Interfaz lexicográfica: *remisiones internas al orden alfabético*

5.4. MARCADORES DE REFERENCIA

La *marca de referencia* es, según el *Dictionary of Lexicography* (Hartmann y James, 2001: s.v. *reference mark*), un símbolo gráfico que permite relacionar dos partes de un texto. Las *marcas de referencia* activan la medioestructura e indican que se inicia el proceso de remisión del texto consultado a otros textos complementarios. Sin la existencia de estos elementos, sería imposible que el lector desplegara el potencial de la medioestructura lexicográfica. En cuanto a su forma, las marcas de referencia aparecen, habitualmente, condensadas. La condensación textual lexicográfica (Bustos Plaza y Wiegand, 2005-2006) permite representar, de forma sintética, un texto expandido. Por tanto, una *marca de referencia* como “→” se puede interpretar así: «las unidades léxicas recogidas a continuación establecen conexiones semánticas con el lema consultado». La condensación textual lexicográfica ha permitido a los lexicógrafos ofrecer gran cantidad de información y optimizar el espacio empleado para ello.

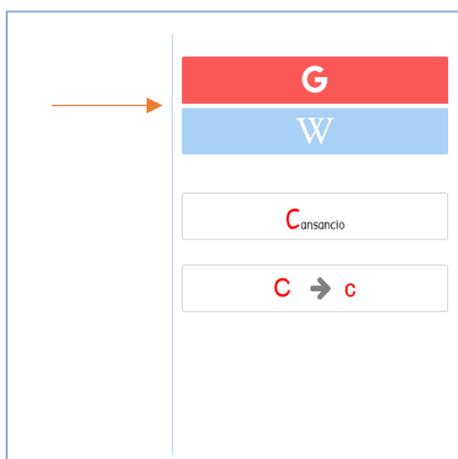
En cuanto a su morfología, existen varios tipos: *numéricos*, *alfabéticos* y *simbólicos* (Camacho Niño, 2017: 10). De las posibilidades que ofrecen estos marcadores, *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018) usa dos:

- *Alfabéticos*. Se emplean en todas las remisiones internas y en las remisiones externas audiovisuales:



CUADRO XXXV. Interfaz lexicográfica: *marcadores de referencia alfabéticos*

- *Simbólicos*. Aparecen en las remisiones externas



CUADRO XXXVI. Interfaz lexicográfica: *marcadores de referencia simbólicos*

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio, se han presentado las principales estructuras lexicográficas de *EnRÉDate. Diccionario temático infantil*: macroestructura, microestructura y medioestructura. Como recapitulación de lo expuesto anteriormente, se puede decir que la obra descrita es una herramienta de consulta lexicográfica que desarrolla funciones cognitivas y comunicativas, es decir, facilita la adquisición de conocimientos y contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de sus usuarios: hablantes de español como lengua materna con una edad comprendida entre los 0 y los 8 años.

La macroestructura se compone de 2828 lemas y permite el acceso a la información lexicográfica a través de dos estructuras de acceso externo semasiológicas (basadas en el orden alfabético) y dos estructuras de acceso interno onomasiológicas (basadas en una organización temática). La microestructura básica del artículo lexicográfico consta de los siguientes elementos: *lema*, *pronunciación*, *imagen*, *Google imágenes* y *Wikipedia*; y la microestructura ampliada, de los siguientes: *relaciones semánticas* y *glosas enciclopédicas*. Finalmente, según su medioestructura, presenta la siguiente configuración:

- Naturaleza de los artículos: *con referencia*
- Posición de los elementos medioestructurales: *fija*
- Orientación de las remisiones:

- a) *Externas*
 - i. Imágenes
 - ii. Enciclopédicas
 - iii. Audiovisuales
 - b) *Internas*
 - i. Léxicas
 - ii. Culturales
- Marcadores de referencia (condensados)
- a) *Alfabéticos*
 - b) *Simbólicos*

BIBLIOGRAFÍA

- Bergenholtz, H. y Tarp, S. (Eds.) (1995). *Manual of Specialised Lexicography*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Bustos Plaza, A. y Wiegand, H. E. (2005-2006). Condensación textual lexicográfica: esbozo de una teoría integral, en *Revista de Lexicografía*, 12, pp. 7-46.
- Camacho Niño, J. (2017). Aproximación al concepto de *medioestructura lexicográfica* y su influencia en la tipología lexicográfica: el *diccionario de aprendizaje especializado y consulta*, en *Romanica Olomucensia*, 29/1, pp. 1-16.
- Castillo Carballo, M.^a A. (2003). La macroestructura del diccionario. En A. M.^a Medina Guerra (Coord.), *Lexicografía española*, Barcelona: Ariel, pp. 79-102.
- Fuertes-Olivera, P. A. y Tarp, S. (2014). *Theory and Practice of Specialised Dictionaries. Lexicography versus Terminography*, Berlín y Boston: De Gruyter Mouton.
- Gouws, R. H. (1999). Mediostructural representation, textual condensation and user-orientation in the wat X, en *Lexicographica*, 15, pp. 4-37.
- Gouws, R. H. y Prinsloo, D. J. (1998). Cross-Referencing as a Lexicographic Device, en *Lexikos*, 8, pp. 17-36.
- Gouws, R. H. y Tarp, S. (2016). Information Overload and Data Overloading in Lexicography, en *International Journal of Lexicography*, 30/4, pp. 389-415.
- Hartmann, R. R. K. y James, G. (1998, 2001). *Dictionary of Lexicography*, Nueva York: Routledge.
- Householder, F. W. (1967). Summary Report. En F. W. Householder y S. Saporta (Eds.), *Problems in lexicography*, Bloomington: Indiana University, pp. 279-282.
- Porto Dapena, J. Á. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*, Madrid: Arco Libros.
- Rey-Debove, J. (1971). *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, La Haya-París: Mouton.

- Rey-Debove, J. (1989). Les systèmes renvois dans le dictionnaire monolingue. En F. J. Hausmann, O. Reichmann, H. E. Wiegand y L. Zgusta (Eds.), *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexicographie. An International Encyclopedia of Lexicography. Encyclopédie Internationale de Lexicographie*, Berlín y Nueva York: Walter de Gruyter, pp. 931-937.
- Tarp, S. (1995). Cross-reference structure. En S. Tarp y H. Bergenholtz (Eds.), *Manual of Specialised Lexicography*, Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins, pp. 215-219.
- Tarp, S. (2008). *Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge. General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Tarp, S. (2013). Lexicographical functions. En R. H. Gouws, U. Reid, W. Schweickard y H. E. Wiegand (Eds.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography*, Berlín y Boston: De Gruyter Mouton, pp. 460-468.
- Tarp, S. (2015). La teoría funcional en pocas palabras, en *Estudios de Lexicografía*, 4, pp. 31-42.
- Wiegand, H. E. (1991). Printed Dictionaries and their Parts as Texts. An Overview of More Recent Research as an Introduction, en *Lexicographica*, 6, pp. 1-126.
- Wiegand, H. E. (2004). Reflections on the Mediostructure in Special-Field Dictionaries. Also According to the Example of the *Dictionary for Lexicography and Dictionary Research*, en *Lexikos*, 14, pp. 195-221.
- Wiegand, H. E. y Gouws, R. F. (2013a). Macrostructure in printed dictionaries. En R. H. Gouws, U. Reid, W. Schweickard y H. E. Wiegand (Eds.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography*, Berlín y Boston: De Gruyter Mouton, pp. 73-110.
- Wiegand, H. E. y Gouws, R. F. (2013b). Access structures in printed dictionaries. En R. H. Gouws, U. Reid, W. Schweickard y H. E. Wiegand (Eds.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography*, Berlín y Boston: De Gruyter Mouton, pp. 110-149.



EL LÉXICO EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: ENSEÑA Y APRENDE JUGANDO CON *ENRÉDATE*

THE LEXICON IN THE CLASSROOM OF EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY EDUCATION: TEACHES AND LEARNS PLAYING WITH *ENRÉDATE*

Narciso M. Contreras Izquierdo

Universidad de Jaén

ncontrer@ujaen.es

RESUMEN

En las primeras etapas educativas, la competencia en comunicación lingüística (CCL) se considera clave para un adecuado desarrollo cognitivo, social y educativo del alumnado, pues sirve de instrumento de mediación que posibilita la construcción del pensamiento y el acceso al conocimiento. En el desarrollo de la CCL, el léxico constituye un componente determinante, puesto que es fundamental tanto para transmitir como para comprender un mensaje. Convencidos de ello, hemos confeccionado una novedosa e innovadora herramienta lexicográfica en línea, *enRÉDate*, un diccionario temático por imágenes para aprender y enseñar vocabulario de un modo enactivo y lúdico, diseñado para niños de 0 a 8 años. En este trabajo ofreceremos una caracterización de dicha obra, así como la orientación para la realización una serie de actividades que hemos diseñado para su explotación didáctica en Educación Infantil y Primaria.

Palabras clave: Competencia en comunicación lingüística, competencia léxica, diccionario, Educación Infantil y Primaria

ABSTRACT

In the early stages of education, the competence in linguistic communication (CLC) is considered key for an adequate cognitive, social and educational development of the students, since it serves as an instrument of mediation that enables the construction of thought and access to knowledge. In the development of the CLC, the lexicon constitutes a determining component, since it is fundamental both to transmit and to understand a message. Convinced of this, we have created a novel and innovative online lexicographical tool, *enRÉDate*, a thematic image dictionary to learn and teach vocabulary in an enactive and ludic way, designed for children from 0 to 8 years old. In this work we will offer a characterization of this dictionary, as well as the orientation for the realization of a series of activities that we have designed for its didactic exploitation in Early Childhood and Primary Education.

Keywords: Competence in linguistic communication, lexical competence, dictionary, Early Childhood and Primary Education

1. INTRODUCCIÓN

La competencia en comunicación lingüística (CCL) en las primeras etapas educativas, Educación Infantil y Primaria, es clave para un adecuado desarrollo cognitivo, social y educativo del alumnado, pues el lenguaje constituye, además del instrumento para la comunicación oral y escrita, una herramienta de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

La lengua, en sus modalidades oral y escrita, está presente en la inmensa mayoría de las actividades humanas, entre ellas, la educación. En este ámbito, la competencia lingüística desempeña un papel esencial, pues sirve de instrumento de mediación que posibilita la construcción del pensamiento y el acceso al conocimiento en todas las áreas curriculares por parte de los aprendices.

El profesorado de estas etapas debe tomar consciencia de la enorme trascendencia que esto tiene para los alumnos desde la infancia, pues el dominio de la lengua propiciará su enriquecimiento intelectual, serán capaces de establecer comunicaciones fluidas y adecuadas con los demás miembros de su comunidad. Igualmente, al ser capaces de entender tanto el sentido evidente de los mensajes como sus matices y sus diversas interpretaciones, formarán un pensamiento crítico, pudiendo así decidir mejor por sí mismos. Además, quien utiliza su lengua de forma adecuada podrá tener, con toda seguridad, mayores oportunidades de éxito laboral, así como proyectar una imagen positiva ante los demás.

Para dicho desarrollo de la CCL, la competencia léxica se erige en un componente determinante, puesto que tanto para transmitir como para comprender un mensaje el léxico es imprescindible. Tanto es así, que Wilkins (1972) afirmaba que “sin gramática poco se puede comunicar, sin léxico nada”.

En este sentido, el diccionario representa una herramienta óptima para la ampliación de la competencia léxica y, por tanto, de la competencia comunicativa del alumno. Convencidos de ello, y del carácter central del léxico en la CCL, hemos confeccionado una novedosa e innovadora herramienta lexicográfica, *enRÉDate* (Moreno, Contreras, Torres, Camacho y Ruiz, 2018), un diccionario por imágenes

organizado temáticamente para aprender vocabulario de un modo lúdico, diseñado para niños de 0 a 8 años. Sobre esta base, el objetivo de este trabajo será realizar una presentación de dicha obra y ofrecer una serie de actividades para orientar su explotación didáctica en Educación Infantil y Primaria.

2. EL COMPONENTE LÉXICO EN LA CCL

El enfoque competencial ha cobrado una especial relevancia en los últimos años en el currículo de los primeros estadios educativos, estableciéndose una serie de competencias básicas o “clave” que deben desarrollarse en todas las áreas curriculares¹. Las competencias básicas establecidas por los Reales Decretos de enseñanzas mínimas incluyen, en primer lugar, la competencia en comunicación lingüística (CCL).

Por lo que respecta a dicha competencia en el currículo correspondiente a la Educación Infantil, en el área de “Lenguajes: comunicación y representación” se señala:

Esta área de conocimiento y experiencia pretende desarrollar en niños y niñas las capacidades comunicativas aprendiendo a utilizar, de forma cada vez más adecuada, las distintas formas de comunicación y representación corporal, gestual, verbal —oral y escrita—, artística —plástica y musical—, audiovisual y tecnológica, ayudando así a mejorar el conocimiento y las relaciones del niño y la niña con el medio. Estas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos simbólicos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos, vivencias, la regulación de la propia conducta y las interacciones con los demás (BOJA 169, 2008: 37)

Además, entre los objetivos (BOJA 169, 2008: 38), se incluye “utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, valorándolo como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia”.

Por lo que respecta al Currículo de Educación Primaria, se indica lo siguiente sobre la CCL:

¹ El Parlamento Europeo y el Consejo de Europa (2005) definen estas competencias clave como “combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Al término de la educación y la formación iniciales, los jóvenes deben haber desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlo para la vida adulta y deben seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente”.

La competencia en comunicación lingüística es también un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela [...]. La competencia en comunicación lingüística se inscribe en un marco de actitudes y valores que el individuo pone en funcionamiento: el respeto a las normas de convivencia; el ejercicio activo de la ciudadanía; el desarrollo de un espíritu crítico; el respeto a los derechos humanos y el pluralismo; la concepción del diálogo como herramienta primordial para la convivencia, la resolución de conflictos y el desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos; una actitud de curiosidad, interés y creatividad hacia el aprendizaje y el reconocimiento de las destrezas inherentes a esta competencia (lectura, conversación, escritura, etcétera) como fuentes de placer relacionada con el disfrute personal y cuya promoción y práctica son tareas esenciales en el refuerzo de la motivación hacia el aprendizaje (BOE, 25. 29/01/2015: 6991 y ss.).

Como hemos adelantado, y comprobamos en el marco normativo, se entiende la CCL como básica para el desarrollo personal y social del individuo, así como para el acceso al conocimiento.

Desde un punto de vista comunicativo, el componente léxico desempeña un papel cardinal en esta competencia, puesto que aunque no se domine del todo la gramática, es posible comunicarse mediante las palabras clave². Y no solo esto, sino que como señala Moreno Ramos (2004: 164), “si ampliamos el bagaje léxico de los escolares les posibilita 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”.

Para este aprendizaje, se hace necesario implementar una metodología adecuada y coherente con estos principios, y así, las nuevas teorías proponen un modelo lexicológico y lexicográfico basado en el concepto de “lexicón”:

Llamamos “lexicón” a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas o formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos, y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico, procesual, a diferencia del concepto de “léxico”, como sinónimo de “vocabulario”, entendido como un simple listado de palabras, o

² Para conocer más sobre el desarrollo y el papel del lexicón en las fases tempranas de la comunicación verbal, véase Guibourg (2008: 32-29): las primeras son denominadas “palabras frase” u “holofrase” (entre los 12 y los 18 meses), que tienen más un valor de señal, de gesto comunicativo, y que adquieren sentido en el contexto compartido. Hasta el segundo año, el léxico se va incrementando lentamente, pero a partir de ese momento aumenta rápidamente por la necesidad de comunicarse en contextos significativos. En esta fase, el niño incorpora palabras con un valor referencial para denotar lo que antes hacía con gestos. Entre los tres y los cinco años, el aumento constante del léxico le permite expresarse con mayor precisión, aumentando su placer por hablar y dialogar. Es por esto por lo que estimamos que *enRÉDate* puede contribuir decisivamente al incremento del lexicón infantil, no solo a partir del inicio de la escolarización, sino incluso previamente, como apoyo a los padres en el hogar.

como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de una lengua (Baralo, 2001: 12)³.

Las recientes investigaciones sobre este tema concluyen que las palabras se almacenan en el lexicón no como en un diccionario, sino formando redes, con relaciones de diversa tipología, que se van ampliando a lo largo del tiempo, conforme se produce una exposición paulatina al *input* (Higueras, 2004: 13).

Así, desde un punto de vista cognitivo, nuestra mente estructura y organiza la realidad precisamente a través de las unidades léxicas, y dicha estructuración podemos concebirla como una inmensa red en la que dichas unidades forman conexiones, se unen unas a otras a través de semejanzas, dependencias y oposiciones⁴.

Es por esto por lo que, en el aula, debemos enseñar el vocabulario de forma que nuestros alumnos sean capaces de integrar las palabras en una red que las enlace, que les aporte sentido, agrupándolas mediante estas relaciones para que al estudiante le resulte más sencillo memorizarlas. De otro modo, apenas retendrán unas pocas.

Las características más destacables de este lexicón mental son las siguientes (Thornbury, 2002: 17):

1. Está organizado, lo que posibilita un rápido reconocimiento y uso de las unidades léxicas.
2. Las unidades que lo forman se relacionan mediante asociaciones de todo tipo, tanto lingüísticas (fónicas, gráficas, morfológicas, semánticas, discursivas) como no lingüísticas (imágenes visuales, auditivas, conocimiento del mundo, conocimientos culturales...).

³ Baralo se refiere al lexicón no nativo, pero entiende, al igual que otros investigadores que este no presenta diferencias apreciables con el de los hablantes nativos. Para conocer más sobre este tema véanse, entre otros, los trabajos de Aitchison (1994), Baralo (1997, 2001, 2005, 2006, 2007), Cervero y Pichardo (2000), Lahuerta y Pujol (1996).

⁴ El término “red” no se emplea en sentido metafórico, ya que neuronalmente esa es su estructura. Como señalan López García *et al.* (2011: 65), la neurología está confirmando que los hechos del lenguaje se construyen mediante redes neuronales sinápticas. Recomendamos la lectura de dicho trabajo para conocer cómo funcionan esas redes cerebrales y su relación con la lengua.

3. Igualmente, la información de cada unidad léxica es de carácter tanto lingüístico como personal (información y relaciones subjetivas formadas sobre las experiencias vitales de los hablantes).
4. Dicha información de una unidad léxica en el lexicón mental no supone necesariamente un conocimiento “completo” (fonología, ortografía, significado, construcción, etc.) ni “correcto”, ya que el conocimiento de una unidad por parte de un individuo puede diferir del propio de esa unidad léxica en su comunidad de habla, o incluso puede ser considerado inadecuado o erróneo por otros miembros de su comunidad.
5. Es por esto por lo que el conocimiento sobre las unidades es incrementable: la cantidad de ocasiones en que se oye o lee una unidad, entre otros factores, contribuye a ampliar la información disponible por los hablantes.

De lo dicho se desprende que, para conocer una palabra, es necesario atender a distintas dimensiones (forma, significado y uso). Nation (2001: 27) recoge todo el volumen de información que ello implica (Tabla 1):

Forma	Hablada	R	¿Cómo suena la palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R	¿Cómo reconocemos esta palabra en la escritura?
		P	¿Cómo se escribe y deletrea?
	Partes de la palabra	R	¿Qué partes se pueden reconocer en la palabra?
		P	¿Qué partes se necesitan para expresar el significado?
Significado	Forma y significado	R	¿Qué significado tiene esta palabra?
		P	¿Qué palabra puede usarse para expresar ese significado?
	Concepto y referentes	R	¿Qué se incluye en el concepto al que la palabra se refiere?
		P	¿A qué puede referirse el concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		P	¿Qué otras palabras podríamos usar en lugar de esta?
Uso	Función gramatical	R	¿En qué esquemas sintácticos y semánticos aparece esta palabra?
		P	¿En qué esquemas sintácticos y semánticos podemos usar esta palabra?
	Colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabras aparecen con esta palabra?
		P	¿Qué palabras o tipos de palabras tenemos que usar con esta palabra?
	Restricciones de uso (registro, frecuencia...)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia esperaríamos que apareciera esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

(R = conocimiento receptivo / P = conocimiento productivo)

TABLA 1. ¿Qué implica saber una palabra? Nation (2001:27)

Por tanto, para un adecuado uso de una unidad léxica, es necesario dotar a los estudiantes de una amplia gama de conocimientos sobre pronunciación y ortografía (conocer los sonidos y los fonemas que la forman, saber reconocerla oralmente y poder pronunciarla, conocer sus letras, saber descifrarla y escribirla), morfología (género, número, persona, tiempo, sufijos, prefijos, palabras compuestas, palabras relacionadas formalmente con ella, etc.), sintaxis (saber usarla en contexto, conocer la categoría, las subcategorizaciones, los regímenes verbales, etc. y todas las reglas que regulan su uso sintáctico), semántica (conocer sus diversas acepciones, usos figurados, su valor semántico según el contexto lingüístico, su significado denotativo y su valor connotativo, relacionarla con un concepto asociado a un elemento real, relacionarla semánticamente con otras unidades léxicas), pragmática (emplearla como parte de un texto en relación con un contexto para conseguir un propósito determinado) y sociolingüística (conocer su valor dialectal y de registro, utilizarla de forma adecuada a la situación comunicativa) (Cassany *et al.*, 2003: 380).

Todo lo dicho repercute en el tratamiento didáctico de este componente lingüístico. En primer lugar, basándonos en el carácter dinámico e incrementable de la información contenida en el lexicón, debemos exponer a los aprendientes a diferentes aductos que proporcionen información variada que contribuya a ampliar el conocimiento que se tiene sobre las distintas unidades. En segundo lugar, el hecho de que el lexicón esté organizado y la evidencia de que las distintas unidades establecen múltiples relaciones entre sí, debe orientar al empleo de actividades asociativas para la enseñanza y aprendizaje del léxico, mediante, por ejemplo, mapas de ideas, redes, asociogramas, etc.

Además, debemos ser conscientes de que el conocimiento nuevo es más fácilmente absorbido cuando está relacionado con algo ya conocido, activándose en el alumno el marco de conocimiento adecuado (McCarthy, 1990). Por tanto, los profesores deberíamos enseñar las unidades léxicas empleando técnicas que permitan relacionar unas con otras, pues así se almacenan en el lexicón mental, mejorando y agilizando de este modo su aprendizaje. Baralo (2001: 37) apunta algunas orientaciones didácticas para ello:

En general, se podría sintetizar en dos aspectos: por un lado, las fuentes, que deberán presentar un input comprensible, sujeto a la regla de Krashen ($i + 1$), a través de la interacción oral, las lecturas variadas, las audiciones y los visionados de situaciones de comunicación y de actos de habla comprensibles. Por otro, las actividades deberían favorecer las estrategias de asociación de piezas léxicas, a través de sus redes, como las asociaciones morfológicas (derivación y composición); semánticas (hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos); léxicas (cognados, expresiones idiomáticas); discursivas (conectores textuales, según los géneros) y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación).

Con todo esto, es evidente que la práctica expresa del léxico resulta imprescindible en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, con el objetivo de que este sea capaz tanto de comprender como de utilizar las palabras en diversas situaciones como respuesta a una necesidad concreta relacionada con un tipo de texto o con un área temática determinada.

3. EL DICCIONARIO COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Como hemos adelantado, el diccionario, herramienta de aprendizaje autónomo del léxico por excelencia, constituye un elemento esencial en la adquisición de vocabulario, aunque su potencial didáctico va mucho más allá, pues su empleo en el aula posibilita el desarrollo de la capacidad oral y escrita del alumnado, y trascendiendo lo puramente lingüístico, contribuye igualmente al desarrollo del autoconocimiento y de la autonomía personal, así como al conocimiento del entorno.

Por tanto, es necesario que los alumnos conozcan las posibilidades que el diccionario ofrece incluso desde el inicio de su formación⁵. Es por esto por lo que esta obra debería estar siempre presente en el aula, tanto en las clases de lengua como en

⁵ Cassany *et al.* (2003: 385-6) recogen los objetivos didácticos específicos en cuanto al conocimiento y uso del diccionario: i. Conocer los diversos tipos de diccionarios (generales, enciclopédicos, bilingües, de sinónimos, ideológicos, etc.); ii. Conocer la estructura del diccionario (ordenación, estructura de una entrada, informaciones que contiene, ejemplos, etc.); iii. Saber interpretar la información semántica y gramatical que proporcionan las entradas de los diccionarios; iv. Comprender las definiciones y los ejemplos y saber elaborarlos. Estos mismos autores llaman la atención sobre la responsabilidad del profesor de saber elegir el diccionario adecuado para cada situación y necesidad concreta. Como señala Prado (2005b: 19), “la instrucción en el uso del diccionario desde los primeros años de escolaridad es fundamental, pues sólo así se desarrollará el hábito de su consulta”.

las de las demás materias⁶, suscribiendo la opinión de Alvar Ezquerria (1993: 165): “El diccionario se considera un instrumento didáctico fundamental para que el alumno pueda mejorar el aprendizaje de la lengua de manera más completa, sobre todo por lo que se refiere al aprendizaje del léxico, y no solo con el uso de los manuales de gramática”.

Sin embargo, y por desgracia, en el nivel educativo de Infantil y Primaria parece existir un desconocimiento generalizado de sus posibles aplicaciones en el aula, ya que en la mayoría de los currículos de Educación no se incluyen asignaturas o contenidos sobre lexicografía. Por tanto, deberíamos comenzar por instruir a los futuros maestros en la integración de esta herramienta en su metodología docente para la enseñanza de la lengua materna.

En primer lugar, los docentes deben tener conocimientos básicos sobre las distintas clases de obras lexicográficas, puesto que en los niveles iniciales resultaría inapropiado comenzar con diccionarios convencionales, ya que, como bien señala Prado (2000: 174) “es evidente que no todos los diccionarios son iguales ni sirven para obtener la misma información y no todos los diccionarios son adecuados para todo el mundo”⁷. En consecuencia, el profesor debe adiestrar a los alumnos en su manejo, conociendo y señalando las ventajas e inconvenientes de unos y de otros, guiando así al alumno entre el gran número de obras y tipologías existentes.

En estos primeros niveles educativos debemos utilizar el denominado “diccionario infantil” o “diccionario para niños”⁸, obras confeccionadas para estudiantes de 0 a 6 años durante el aprendizaje de la lectura, y que son distintos de los “diccionarios escolares”, para una etapa más avanzada de aprendizaje (entre 6 y 11 años) en la que ya pueden leer⁹.

⁶ Incluso ya en el RD 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE, n.º 52), en el bloque 4 (“conocimiento de la lengua”) del apartado de contenidos se recomienda el “uso eficaz del diccionario para ampliación de vocabulario y como consulta ortográfica”.

⁷ Para conocer más sobre el valor didáctico del diccionario y sobre las necesidades formativas del profesorado, véanse, entre otros, Alvar Ezquerria (1993, 2001, 2003) y Prado Aragonés (2000, 2005b).

⁸ Para una reseña histórica de esta tipología, véase Moreno (2016b).

⁹ No obstante, en el ámbito español la denominación “diccionario escolar” se emplea en un sentido amplio, englobando ambas tipologías, refiriéndose así al diccionario monolingüe que se usa en el centro

Por lo que se refiere a las características propias de los infantiles, estos han dispuesto tradicionalmente sus materiales según una estructura temática, mediante campos conceptuales, esto es, siguiendo una organización onomasiológica, debido a que

No cabe duda de que dicho formato se presenta como el más apropiado para la aproximación del léxico en la edad infantil, puesto que comparte el modelo de adquisición: conceptualización lingüística y clasificación lógica y general de la lengua. Nadie aprende una lengua por orden alfabético, de ahí que la estructura semasiológica no sea la adecuada para aquellos aprendientes que no han desarrollado la lectoescritura y no conciben el orden por abc (Moreno, 2016a: 234).

Así, esta obra puede y debe convertirse en una herramienta útil de descripción y conocimiento lingüístico, así como para el desarrollo de competencias clave del alumnado de estas etapas formativas.

4. *ENRÉDATE*¹⁰: CARACTERIZACIÓN, ESTRUCTURACIÓN Y CONTENIDOS

La obra que presentamos aquí es un diccionario por imágenes organizado temáticamente para aprender vocabulario, diseñado para niños de 0 a 8 años¹¹, y basado en diversos presupuestos básicos, como son la perspectiva enactiva, el método audiovisual, la competencia digital y el componente lúdico.

EnRÉDate toma como base una fundamentación enactiva¹², pues como señala Gesú (2016: 59), la construcción del lexicón mental es el resultado de la interacción entre el mundo mental y el mundo social, proceso que se produce por la enactuación simultánea de la cognición y el medio ambiente. Esto significa que la adquisición del lenguaje en la etapa infantil no se produce mediante una imitación pasiva, sino por un

escolar para el aprendizaje de la lengua materna indistintamente del nivel educativo (Moreno, 2016a: 235).

¹⁰ Para conocer el desarrollo de este proyecto, así como una caracterización más específica de la obra, véase Moreno (2016a). Igualmente, en el trabajo de Camacho Niño en esta misma obra (“Estructuras textuales y lexicográficas en *EnRÉDate. Diccionario temático infantil*”) se presenta una completa caracterización desde la teoría funcional de la lexicografía, y se determinan y explican aspectos fundamentales como los usuarios potenciales, sus necesidades, las situaciones de uso y sus funciones.

¹¹ Aunque este es el público meta para el que ha sido diseñado, los contenidos de esta obra también pueden emplearse para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), tal y como muestra Torres Martínez en esta misma obra (“*enRÉDate. Diccionario temático infantil, herramienta en el aula de ELE*”).

¹² Para conocer más sobre esta fundamentación enactiva en el diccionario, véase el trabajo de Moreno Moreno (“Aprendizaje rizomático y perspectiva enactiva en *EnRÉDate. Diccionario temático infantil*”) en esta misma publicación.

proceso interactivo entre la cognición y el ambiente que nos rodea, y que produce una experiencia cognitiva biológica (corporizada), psicológica y cultural¹³.

Teniendo siempre presente el público al que va dirigido, alumnos de corta edad, se estima que es adecuado el empleo del método audio-visual para el desarrollo de la competencia léxica¹⁴, ya que “lo que estimula la reacción emocional para la comprensión, es la imagen asociada con palabras en nuestra mente” (Arnold, 2000: 281). De este modo, imagen y sonido se asocian al texto para potenciar la comprensión y memorización de sonido, grafía e imagen, uniendo las palabras con las cosas (Moreno, 2016a: 237-238).

Para este público infantil, esta obra representa un espacio lúdico de aprendizaje digital que permite tanto el uso doméstico individual (como un medio de diversión, entretenimiento y/o ayuda a las tareas escolares), como el uso compartido en el centro escolar, siendo en este último contexto donde este recurso se muestra en su máxima extensión, ya que se presenta como una aplicación docente nueva, por su estructura y aplicación, que el profesor pueda emplear para fomentar el desarrollo de la competencia léxica de sus alumnos, así como otras competencias claves como son la de aprender a aprender, la autonomía e iniciativa personal y el tratamiento de la información y competencia digital.

En cuanto a esta última competencia, es evidente que la tecnología está provocando un replanteamiento del proceso educativo, de ahí que debamos aprovechar las ventajas que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) aportan como apoyo

¹³ Para potenciar esta experiencia cognitiva corporizada, hemos diseñado una amplia serie de actividades que propician la imitación interactiva en un entorno de aprendizaje digital. Igualmente, la cognición social y cultural está muy presente en el diccionario a través de enlaces a *Google imágenes* y a la Wikipedia, así como a canciones, cuentos, adivinanzas...

¹⁴ Este método se basa en la “teoría del código dual” (*Dual Coding Theory*, DCT, Clark y Paivio, 1991; Paivio, 2014): la asociación de la información verbal con un estímulo no verbal ayuda a fijar la unidad léxica, y también a recuperarla. Cuando se ofrece al alumno la información en dos formatos (palabras e imágenes), estamos posibilitando dos vías para que pueda recordar la información más tarde. De este modo, combinar lo visual con lo verbal es una manera efectiva de estudiar (Meyer y Anderson, 1992). Tanto es así que, desde la DCT, se considera que la vinculación de la mente verbal y no verbal constituye el motor esencial de nuestro intelecto. Igualmente, desde el ámbito de los estudios cognitivos (Botta, 2012), investigaciones recientes confirman que los estímulos que combinan modalidades sensoriales diferentes (por ejemplo, la visual y auditiva) parecen captar la atención mejor que los estímulos por separado, y así consiguen fijarse en la memoria de forma más efectiva. Esto provoca un beneficio en su recuerdo posterior, lo que tiene implicaciones en muchos contextos, como el de la educación.

en el currículo de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, ya que permiten el acceso a una amplia tipología de herramientas digitales para la práctica y el desarrollo de las destrezas lingüísticas¹⁵.

Por lo que se refiere a su estructuración, *enRÉDate* ha sido diseñado partiendo de las áreas temáticas que se establecen como propias para las enseñanzas mínimas de primer y segundo ciclo de Educación infantil, áreas que constituyen núcleos conceptuales o temas próximos a los intereses y a la realidad cotidiana de niños de estas edades¹⁶, que se recogen en el árbol temático del inicio de la obra, y que reproducimos a continuación (Imagen 1).

Estimamos que dicha estructuración es la más apropiada para la aproximación al vocabulario en esta etapa educativa, puesto que está en consonancia con el modelo de adquisición del léxico y la estructuración del lexicón mental, esto es, la conceptualización lingüística y la clasificación lógica y general de la lengua. Frente a esto, la estructura alfabética no es aquí la adecuada, puesto que nadie aprende una lengua por orden alfabético, además del hecho de que los aprendientes todavía no han desarrollado la lectoescritura.

¹⁵ Las TIC están revolucionando el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas debido a sus conocidas ventajas: motivan al alumnado, promueven un aprendizaje activo, autónomo y en colaboración, en relación con lo que se denomina “aprendizaje ubicuo” (Johnson *et al.*, 2015: 38-39) y “aprendizaje rizomático” (Cabero y Llorente, 2015: 190-191), esto es, un aprendizaje que no ocurre solo en el aula, sino también en el hogar, en el lugar de juego, en el museo, en el parque, en las interacciones diarias que establecemos con los demás. Así, este nuevo modelo de aprendizaje no es lineal, sino ramificado (“rizomático”), empleando una gran variedad de medios no homogéneos. En el ámbito de la educación en general se habla de “pedagogía emergente”, que consiste en “el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de la TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje” (Adell y Castañeda, 2012: 15). Esto propicia el aprendizaje móvil y la pedagogía inversa o *Flipped Classroom* (Pérez Tornero, 2014), modelo pedagógico que propicia el trabajo de determinados contenidos y procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase para potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula. Es por esto por lo que actualmente se aprecia un cambio en la denominación, extendiéndose la de “tecnologías del aprendizaje y conocimiento” (TAC), que se refiere tanto a la variedad de tecnologías con las que puede trabajar el profesorado como a las competencias que alumnos y docentes han de tener para convertirse en agentes del cambio social y educativo (Román-Mendoza, 2018: 12).

¹⁶ El diccionario ofrece una estructura de 18 áreas temáticas: 1. Los alimentos; 2. El cuerpo humano; 3. El vestido; 4. Las plantas; 5. El reloj, el calendario y las estaciones; 6. Los animales; 7. Un día de campo; 8. La familia; 9. La casa; 10. El colegio; 11. Salud e higiene; 12. Juegos, deporte y diversión; 13. La calle y el barrio; 14. Los vehículos; 15. Comprar y vender; 16. Conceptos y contrastes; 17. Medios de comunicación; 18. El trabajo y los oficios.



IMAGEN 1. Árbol temático

No obstante, también se ha considerado oportuno incluir un glosario de palabras organizado alfabéticamente (Imagen 2) para que los alumnos vayan familiarizándose con este orden, cuyo dominio les resultará imprescindible para la consulta de otros diccionarios en etapas posteriores. Además, esto también favorece el desarrollo de la lectoescritura.



IMAGEN 2. Orden alfabético

Igualmente, este es el motivo por el que la obra incluye mapas conceptuales básicos como estrategia de aprendizaje cognitiva (Imagen 3), y que sirven para fortalecer e incentivar la manejabilidad del léxico y la agilidad mental. Además, dichos mapas son interactivos, es decir, que cada lema es un enlace activo al campo o subcampo denominado.



IMAGEN 3. Mapa conceptual. El cuerpo humano

Este recurso permite al docente contextualizar las unidades léxicas dentro de un espacio significativo, y al trabajar con estas redes conceptuales el estudiante toma consciencia de la relación de las palabras entre sí.

Por lo que se refiere a la selección léxica, del total de las voces recogidas, unas 2800, entre el 80% y el 90% son voces extraídas del léxico de los niños de segundo ciclo de infantil mediante la metodología del léxico disponible de estos estudiantes. Por otra parte, entre el 10% y el 20% han sido incorporadas por considerarse propias del vocabulario fundamental.

El diccionario presenta un diseño instructivo de materiales para un entorno virtual monitorizado por el ordenador, promoviendo el trabajo autónomo, lo que se consigue mediante una navegación muy sencilla, casi intuitiva, en donde se combina la palabra, la imagen y el sonido, recursos con los que los niños aprenden a la vez que juegan.

Este diseño también ofrece una consulta por capas informativas, de modo que el usuario puede dejarse llevar por los distintos campos léxicos o servirse de la información en la que esté puntualmente interesado. Igualmente, su diseño permite ofrecer material multimedia (imágenes, vídeos, audios...) que proporciona información lingüístico-cultural y motiva el aprendizaje, con secciones como “¿Sabías qué?”, “Expresiones”, “Aprendo con los cuentos” y “Aprendo con las canciones”.

En cuanto a la microestructura de cada artículo, está condicionada por el formato digital del diccionario, así como por el método audio-visual, y muy especialmente, por su clasificación onomasiológica, ya que al no ofrecer información mediante una definición, citas u ejemplos, la descripción se da dentro del campo temático. De este modo, las palabras están interrelacionadas por afinidad semántica.

La disposición gráfica de los artículos es sencilla e intuitiva, y contiene los elementos que mostramos a continuación (Imagen 4):

1. Barra con diversos enlaces:
 - Enlace al árbol temático
 - Enlace al inicio del campo temático
 - Enlace a mapas conceptuales
 - Enlace al listado alfabético
 - Flechas de avance o retroceso
 - Guía de usuario/créditos/agradecimientos
 - Ruta de categorización de la entrada (“Árbol temático / Los alimentos / Pirámide alimentaria / Lácteos / Vaca”)¹⁷.
 - Herramienta de búsqueda
2. Grafía y sonido
3. Imagen
4. Enlaces a imágenes de Google y a la entrada correspondiente de la Wikipedia
5. Enlaces a contenidos enciclopédicos como canciones, vídeos, adivinanzas...
6. Enlaces a palabras relacionadas por proximidad semántica
7. Enlace al glosario alfabético

¹⁷ Esta ruta, una etiqueta digital hiperonímica, constituye la indicación semántica elemental, y permite al usuario ubicar adecuadamente la información semántica. No obstante, esta indicación semántica elemental también se ofrece en la presentación jerárquica del campo semántico (al inicio de cada campo) y en los mapas conceptuales.

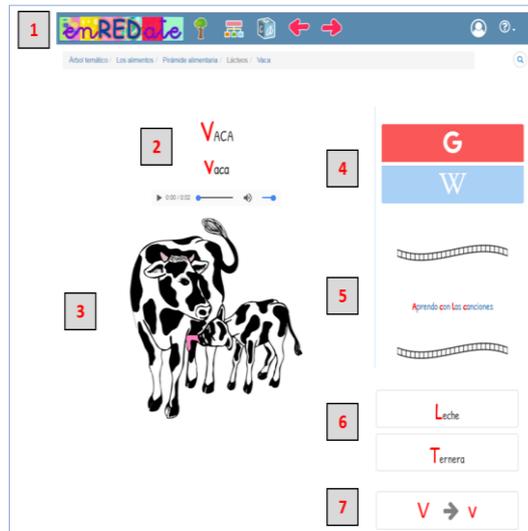


IMAGEN 4. Modelo de artículo lexicográfico

5. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA: ENSEÑAR Y APRENDER JUGANDO CON *ENRÉDATE*

Junto al diccionario en sí, hemos confeccionado un amplio catálogo de actividades para que tanto el profesorado como el alumnado pueda aprovechar su potencial didáctico¹⁸. Igualmente, otro objetivo es desarrollar en los estudiantes la “competencia lexicográfica”, es decir, el conocimiento, uso y aprovechamiento de todo el potencial informativo del diccionario, así como animarlos a emplear asiduamente estas herramientas didácticas, esenciales para el aprendizaje y uso del idioma.

Pretendemos que las actividades les resulten divertidas, despierten su curiosidad y su deseo de aprender, por lo que el componente lúdico es la base sobre la que se sustenta nuestra propuesta de explotación didáctica.

5.1. EL COMPONENTE LÚDICO EN EDUCACIÓN

En la bibliografía sobre este tema se aprecian ciertas discrepancias entre los términos “gamificación”, “ludificación” y “Aprendizaje Basado en el Juego” (*Game Based Learning*, GBL), y podemos encontrar un amplio número de definiciones y caracterizaciones (Area y González, 2015; Deterding *et al.*, 2011; Kapp, 2012; Molina

¹⁸ Para ello nos hemos basado en ideas, orientaciones, teorías, tipologías y actividades propuestas por diversos autores: Alvar (2001, 2003), Baralo (1997, 2001, 2005, 2006, 2007), Calero (1992), Carvajal *et al.* (2014), Cassany, Luna y Sanz (2003), Cervero y Pichardo (2000), Estaire (2007), García Cámara (2017), Higuera (2008, 2009), Iglesias y Prieto (2007), Jorge Rodríguez (2011), Lüning (1996), Maldonado (1998), Moreno *et al.* (2013), Prado (2001, 2005, 2009), Tejero (1999).

et al., 2017; Rojas, 2017; Zichermann & Cunningham, 2011; Zichermann & Linder, 2013). La diferenciación de dichos términos excede los objetivos de este trabajo, por lo que, siendo conscientes de estas discrepancias en el plano denominativo, al referirnos al componente lúdico en la educación remitimos a características comunes que presentan dichas denominaciones, como el empleo de estrategias, dinámicas y diversos elementos propios de los juegos en otros contextos que no son el ocio y el tiempo libre, con el objetivo de transmitir unos contenidos y desarrollar unas destrezas mediante una experiencia lúdica que potencia la motivación y la diversión del alumnado.

Además de lo señalado, y como señala Rojas (2017: 695-696), el juego en clase potencia otros aspectos esenciales como el desarrollo de habilidades sociales tales como el compañerismo, el respeto, la empatía..., convierte actividades y ejercicios potencialmente aburridos en interesantes y, por lo tanto, motivadores; facilita actividades difíciles, estimula la comunicación entre el alumnado, y entre este y el profesor, y promueve tanto la participación constante como el esfuerzo.

En la tradición educativa, el juego siempre ha sido un elemento muy considerado. De este modo, si acudimos a grandes referentes en el terreno de la educación, ya Vigotsky (1979 y 1988) lo considera un factor básico de desarrollo intelectual desde lo social. El juego está relacionado con el placer, y al mismo tiempo que juega, el niño se somete a ciertas reglas. De este modo, se crea una zona de desarrollo próximo, resultando esta actividad un marco facilitador para cambios evolutivos.

Igualmente, Bruner (1984) plantea funciones fundamentales del juego infantil, ya que es una actividad extremadamente importante para que el desarrollo de los niños. Aunque se planteen actividades serias, no tiene consecuencias frustrantes, ya que el niño los afronta como una exploración. Este autor también plantea su relación con el lenguaje y el pensamiento, puesto que el juego favorece el desarrollo simbólico y la creatividad, es una proyección del mundo interior y se relaciona con el aprendizaje: jugando se interioriza el mundo externo hasta llegar a hacerlo parte de uno mismo.

Por tanto, el empleo de dinámicas lúdicas en entornos educativos no es algo nuevo, pero en la actualidad, la posibilidad de disponer de medios técnicos posibilita una

explotación mucho mayor de estos recursos, modificando la forma de enseñar y aprender:

desde tiempos inmemoriales ha quedado patente que el ser humano aprende jugando. Sin embargo, la tecnología y los avances científicos nos dan la oportunidad de introducir elementos innovadores en las aulas, los cuales nos ayudan a modificar nuestra metodología docente, y por ello, tener como objetivo el desarrollo del aprendizaje significativo (Molina *et al.*, 2017: 1-2).

Además, estudios como el de Hamari, Koivisto y Sarsa (2014) demuestran que las estrategias y técnicas lúdicas en el ámbito educativo ofrecen resultados positivos, al reforzar la motivación del alumnado para la ejecución de actividades, lográndose así una mejor consecución de los objetivos pedagógicos planteados. En todas las etapas educativas, y más en las que nos centramos aquí, el juego permite a los docentes el trabajo de los contenidos y el desarrollo de habilidades de forma motivadora, además del desarrollo de la creatividad, la imaginación, favoreciendo al mismo tiempo la comunicación entre el alumnado, su cohesión y la integración grupal.

Como vemos, la motivación es uno de los aspectos más destacados en muchos de los estudios que analizan el impacto de lo lúdico en educación¹⁹, aunque las investigaciones ponen de manifiesto que son más los factores a destacar en la mejora del aprendizaje de los alumnos. En este sentido, Molina *et al.* (2017: 19) mencionan la diversión, la autonomía, la progresividad, la retroalimentación, la experimentación y la creatividad.

Más concretamente, Tornero (2009: 5-12) presenta y comenta muchos de los beneficios que las actividades lúdicas aportan en el aprendizaje de lenguas, resaltando nosotros, entre otras, las siguientes:

1. Efecto desinhibidor. Con el juego se genera un ambiente distendido que ayuda a que los alumnos más introvertidos no se sientan incómodos ni intimidados en clase.

¹⁹ Según Lee y Hammer (2011), los juegos son motivadores debido a su impacto en las áreas cognitivas, emocionales y sociales de los participantes. Por otro lado, y también en relación con la motivación, Romero *et al.* (2017: 112) señalan que la gamificación en la educación “podría traducirse como un método de enseñanza por contrabando: aprender sin percatarse de que se está aprendiendo”.

2. Estímulo cognitivo. En el juego se requiere un mayor esfuerzo intelectual por parte de los alumnos, ya que agudiza el ingenio, la astucia y la imaginación. Además, en el juego son necesarias la negociación, la cooperación, la resolución de conflictos, el análisis de diversas situaciones y contextos... lo que propicia y posibilita un mayor desarrollo cognitivo.
3. Promueve las relaciones sociales. Mediante el juego se crea un clima adecuado que facilita las relaciones interpersonales y grupales, tanto entre los compañeros como también entre estos y el docente. El juego provoca una necesidad real de comunicación entre los estudiantes, por lo que al mismo tiempo pueden emplear los contenidos lingüísticos o culturales trabajados.
4. Potencia la creatividad y el aprendizaje significativo. Como sabemos, la parte izquierda del cerebro se relaciona con el pensamiento lógico, mientras que en la derecha reside la creatividad, lo simbólico, la imaginación y la afectividad. El juego puede ayudar a la búsqueda del equilibrio entre los dos hemisferios, algo determinante si tenemos en cuenta que en el aprendizaje de lenguas intervienen los dos canales: los afectivos y los cognitivos, por lo que la interrelación de ambos mejora el rendimiento de los alumnos.
5. Favorece la participación. Cuando los grupos son numerosos, es difícil la participación activa de todos los alumnos, por lo que en estos casos el juego permite que puedan hacerlo, gracias a la cooperación entre ellos.
6. Reflexión del aprendizaje. Con el juego se posibilita la verificación y el comentario en gran grupo, permitiendo la reflexión del aprendizaje de los alumnos. De este modo, el discente cobra un papel importante en su propio aprendizaje.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar la importancia del “juego lingüístico”, que también forma parte de nuestra explotación didáctica, y que lo constituyen

aquellas actividades lingüísticas cuya finalidad no es la comunicación, sino, simplemente, divertirse con la lengua, utilizándolo como objeto de observación, de manipulación, de transgresión y de placer. Entran en esta categoría los trabalenguas, los pareados y las rimas, las adivinanzas y los refranes, la recitación y la memorización de poemas (Bigas, 2008: 62).

4.2. TIPOLOGÍA Y DINÁMICA DE LAS ACTIVIDADES

El diccionario *enRÉDate* permite trabajar diversos aspectos, tanto lingüísticos como extralingüísticos: orden alfabético, ortografía, pronunciación, acentuación, género, fraseología, contenidos culturales, etc., con la intención de desarrollar las redes del léxico mental de los alumnos, y así su competencia léxica y, por ende, su destreza comunicativa, mediante una metodología lúdica, y desde una perspectiva enactiva.

En las actividades que proponemos no se ha precisado el ciclo o curso, ya que muchas de ellas pueden emplearse en distintos niveles, siendo posible modificar lo que sea necesario para adaptarlas a las necesidades o intereses del profesor y de los alumnos.

Como podemos ver, hemos agrupado las actividades en nueve grandes campos, tantos como aspectos permite practicar la obra:

- | | |
|---|---|
| 1. ORDEN ALFABÉTICO: | 5.4. Árbol genealógico |
| 1.1. Une palabra e imagen y ordena | 5.5. Escalas y gradaciones |
| 1.2. Encuentra la imagen mal ordenada | 5.6. “Respuesta física total” |
| 1.3. Completa y ordena | 5.7. Repaso de campos semánticos |
| 1.4. Añade las letras que faltan y ordena | 5.8. “Crea una historia” |
| 1.5. Busca en el diccionario la palabra del medio | 5.9. “Nos vamos al mercado” |
| 1.6. “El gato de la maestra es/está + adjetivo” | 5.10. “Intrusos” |
| 2. ORTOGRAFÍA | 5.11. El juego de las categorías |
| 2.1. Completar con “gu” o “gü” | 5.12. “Juguemos a adivinar” |
| 2.2. Completar con “g” o “j” | 5.13. “Adivina adivinanza” |
| 2.3. Completar con “b” o “v” | 5.14. Ampliación de frases |
| 2.4. Sopa de letras de palabras con h | 5.15. Descifrar mensajes en clave |
| 2.5. Completar con “c”, “z” o “qu” | 5.16. Cadenas de palabras |
| 2.6. Completar con “r” o “rr” | 5.17. Bingo de palabras |
| 2.7. Crucigrama de palabras con “x” y “s” | 5.18. Juego de mímica |
| 2.8. “Las sílabas locas” | 5.19. Sopas de letras y crucigramas |
| 3. PRONUNCIACIÓN | 5.20. Definición |
| 3.1. “¿Sabes pronunciar bien en español?” | 5.21. “¿Quién hace qué?” |
| 3.2. Acentuación | 5.22. Puzzle de palabras |
| 4. GÉNERO | 5.23. Greguerías |
| 4.1. Masculino o femenino | 5.24. Construimos palabras |
| 4.2. Juega al “S+7” | 5.25. Coleccionamos palabras |
| 5. CAMPOS TEMÁTICOS | 5.26. Pegamos palabras |
| 5.1. Asociogramas | 6. SINÓNIMOS, ANTÓNIMOS, HOMÓNIMOS... |
| 5.2. Diagramas | 6.1. Une con flechas los opuestos |
| 5.3. Árboles conceptuales | 6.2. Une con flechas palabras sinónimas |
| | 6.3. Partido de antónimos |

- | | |
|--|--|
| 7. FRASES, LOCUCIONES, COLOCACIONES,
REFRANES...
8. ¿SABÍAS QUÉ?
8.1. El sonido de los animales
8.2. ¿Verdadero o falso?
8.3. ¿Sabes comportarte? | 9. APRENDEMOS CON CUENTOS, CANCIONES,
POESÍAS...
9.1. Cuentos: “La ratita presumida”
9.2. Canciones: “La vaca lechera”; “Los
vegetales”; “Las partes del cuerpo”
9.3. Poesías |
|--|--|

En cuanto a las dinámicas para la realización de estas actividades, además de las indicaciones y recomendaciones que incluimos en los enunciados de las mismas, de forma general, y siempre que el docente lo estime oportuno (por la edad del discente, en actividades y campos más complicados...), se recomienda ayudar a los alumnos a completar las actividades con el estímulo visual que proporciona la imagen que aparece en *enRÉDate* (todas las imágenes incluidas en la explotación didáctica son enlaces activos a la entrada correspondiente), aprovechando así el potencial cognitivo y didáctico del código dual.

Igualmente, para la evaluación de las actividades, y como retroalimentación para los alumnos, se puede pedir que comprueben entre todos la validez de los resultados, animando para ello a la consulta del diccionario mediante los enlaces activos de las imágenes.

Por lo que se refiere al tipo de agrupación, la mayoría de las actividades están diseñadas para trabajar en parejas o en grupos, posibilitando de este modo el trabajo colaborativo y el andamiaje, lo que a su vez facilitará y potenciará la interacción comunicativa entre los alumnos, así como el aprendizaje significativo.

Finalmente, estimamos que puede ser productivo, en función de la naturaleza del grupo escolar, proponer la realización de las actividades en forma de competición, concediendo puntos por cada una completada correctamente, así como un premio final al grupo que obtenga la mayor puntuación.

5. CONCLUSIONES

La competencia en comunicación lingüística (CCL) contribuye decisivamente al desarrollo cognitivo, social y educativo en las primeras etapas formativas, y dentro de dicha competencia, el componente léxico constituye un componente determinante, pues forma la base de cualquier enunciado.

En este sentido, el diccionario representa un material fundamental para la ampliación de la competencia léxica, y por tanto, la competencia comunicativa del alumno. Es por esto por lo que en este trabajo presentamos una novedosa e innovadora herramienta lexicográfica, *enRÉDate*, un diccionario por imágenes organizado temáticamente para aprender vocabulario de un modo lúdico, diseñado para niños de 0 a 8 años.

Atendiendo a la organización del lexicón mental de los hablantes, en donde las unidades que lo forman se relacionan mediante asociaciones de todo tipo, hemos diseñado una amplia gama de actividades para orientar la explotación didáctica de esta obra en Educación Infantil y Primaria, basándonos en una metodología lúdica, que potencie la motivación del alumno para conseguir un aprendizaje significativo, y desde una perspectiva enactiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell Segura, J, y Castañeda Quintero, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?. En J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López y A. Vázquez Gutiérrez (Coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC*, Barcelona: Espiral, pp. 13-32.
- Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford: Blackwell.
- Alvar Ezquerra, M. (1993). Función del diccionario en la enseñanza de la lengua. En M. Alvar Ezquerra, *La lexicografía descriptiva*, Barcelona: Bibliograf, pp. 165-175.
- Alvar Ezquerra, M. (2001). Los diccionarios y la enseñanza de la lengua. En C. Ayala Castro (Coord.), *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones, pp. 13-29.
- Alvar Ezquerra, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid: Arco Libros.
- Area, M., y González, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados, en *Educatio Siglo XXI*, 33/3, pp. 15-30. Disponible [en línea]: <https://bit.ly/2RGeV1y>.
- Arnold, J. et al. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Baralo, M. (1997). La organización del lexicón en lengua extranjera, *Revista de Filología Románica*, 14/1, pp. 59-71.
- Baralo, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. En V. Salazar y S. Pastor (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 23-28. Disponible [en línea]: <https://goo.gl/kUX1ao>.
- Baralo, M. (2005). Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. En J. M.ª Izquierdo, O. Juan Lázaro, J. P. de Basterrechea, M. Alonso, A. Mochón, H. Lim y W. Altman (Eds.), *Actas de FLAPE. I Congreso internacional: el español, lengua del futuro, Toledo del 20 al 23 de marzo de 2005*. Disponible [en línea]: <https://bit.ly/2q8dmhC>.
- Baralo, M. (2006). Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE. En Conferencia presentada al III *Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Würzburg, 19-20 de mayo de 2006. Disponible [en línea]: <https://goo.gl/wcCsN1>.
- Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. En *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*. Disponible [en línea]: <https://bit.ly/2Iy5m0e>.
- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. En M. Bigas y M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, Madrid: Síntesis, pp. 43-70.
- Botta, F. (2012). La integración multisensorial afecta a la memoria de trabajo, en *Ciencia Cognitiva*, 6/3, pp. 64-67. Disponible [en línea]: <https://bit.ly/2GBRwZZ>.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza.
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M.ª.C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje, en *Revista lasallista de investigación*, 12/2. pp. 186-193. Disponible [en línea]: <https://bit.ly/2FbjXlt>.
- Calero Heras, J. (1992). *Entre palabras: para aprender a manejar el diccionario*, Barcelona: Octaedro.
- Carvajal, I., Marín, S. y Ortega, J. (2014). El uso del diccionario en el aula de Educación Primaria, en *Káñina*, XXXVIII, pp. 57-63. Disponible [en línea]: <https://bit.ly/2r5Wskj>.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*, Barcelona: Editorial Graó [9ª edición].
- Cervero, M.ª J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid: Edelsa.
- Clark, J. y Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education, en *Educational Psychology Review*, 3, pp. 233-262.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification, en *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, Finland, pp. 9-15.
- Estaire, S. (2007). Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas, en *Actas del Programa de formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera 2006-2007*, Instituto Cervantes de Múnich. Disponible [en línea]: <https://bit.ly/2qczzKy>.
- García Cámara, M.ª S. (2017). Didáctica del vocabulario en Educación Infantil, en *Publicaciones Didácticas*, 81, pp. 617-623. Disponible [en línea]: <https://goo.gl/gAh2MH>.

- Gesú, F. di (2016). Modelo mental y modelo social en la construcción de un lexicón en aprendices italianos de Español como lengua segunda. Una perspectiva enactiva. En A. López y D. Jorques (Eds.), *Enacción y léxico*, Valencia: Tirant Humanidades, pp. 57-69.
- Guibourg, I. (2008). El desarrollo de la comunicación. En M. Bigas y M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, Madrid: Síntesis, pp. 13-42.
- Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. En IEEE Computer Society (Ed.), *System Sciences (HICSS)*, pp. 3025-3034.
- Higueras García, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico, en *Carabela*, 56, pp. 5-25. Disponible [en línea]: <https://bit.ly/2EcBaDI>.
- Higueras García, M. (2008). *Vocabulario. De las palabras al texto. A1*, Madrid: SM.
- Higueras García, M. (2009). *Vocabulario. De las palabras al texto. A2*, Madrid: SM.
- Iglesias Casal, I. y Prieto Grande, M^a. (2007). *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Barcelona: Edinumen [2^a Edición].
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. y Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2015*, Austin, Texas: The New Media Consortium. Versión en español disponible [en línea]: <https://bit.ly/1J9oQQS>.
- Jorge Rodríguez, N. A. (2011). La enseñanza del vocabulario: la semántica idiomática en el aula, en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, pp. 195-225. Disponible [en línea]: <https://goo.gl/ck8As9>.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, New York: John Wiley & Sons.
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1996). El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario. En C. Segoviano (Ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, pp. 117-129.
- Lee, J. J., y Hammer, J. (2011). Gamification in education: what, how, Why Bother? Definitions and uses, en *Exchange Organizational Behavior Teaching Journal*, 15/2, pp. 1-5.
- López García, A., Montaner, A., Morant, R. y Pruñonosa, M. (2011). Redes léxicas como redes neuronales, en *Revista de Investigación Lingüística*, 14, pp. 61-86.
- Lüning, M. (1996). Aprendizaje creativo del vocabulario. En C. Segoviano (Ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, pp. 130-139.
- Maldonado González, C. (1998): *Uso del diccionario en el aula*, Madrid: Arco Libros.
- McCarthy, M. (1990): *Vocabulary*, Oxford: OUP.
- Meyer, R. E., y Anderson, R. B. (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning, en *Journal of Educational Psychology*, 4, pp. 444-452.
- Molina Álvarez, J. J., Ortiz Colón. A. M., y Agreda Montoro, M. (2017). Análisis de la integración de procesos gamificados en Educación Primaria. En J. Ruiz Palmero, J. Sánchez Rodríguez, E. Sánchez Rivas (Eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación*, Málaga: UMA Editorial, pp. 1-10.

- Moreno Moreno, M.^a A. (2016a). Espacios para la creatividad. *Enrédate. Diccionario temático para niños*: proyecto de innovación docente, en *Etudes Romanes de Brno*, 37/2, pp. 229-246.
- Moreno Moreno, M.^a A. (2016b). Los diccionarios monolingües del español destinados a los niños: la historia de un educativo subproducto (1787-1920), en *Anuario de Estudios Filológicos*, XXXIX, pp. 171-196.
- Moreno Moreno, M.^a A., Contreras Izquierdo, N. M., Torres Martínez, M. y García Fernández, L. (2013). *¿Usamos el diccionario?: Plataforma de autoaprendizaje para lengua Española* [CD-ROM], Jaén: Servicio de Publicaciones.
- Moreno Moreno, M.^a Á., Contreras Izquierdo, N. M., Torres Martínez, M., Camacho Niño, J. y Ruiz Sánchez, I. (2018). *enRÉDate. Diccionario temático infantil*. Jaén: Seminario de Lexicografía Hispánica. Disponible [en línea]: <https://www.enredate.es/>.
- Moreno Ramos, J. (2004). Enseñar lengua desde un enfoque léxico, en *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, 11, pp. 162-168. Disponible [en línea]: <https://bit.ly/2FIANxZ>.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003. Disponible [en línea]: <https://bit.ly/1Y8oPsf>.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 169, de 26 de agosto de 2008, pp. 17-53.
- Paivio, A. (2014). Intelligence, dual coding theory, and the brain, en *Intelligence*, 47, pp. 141-158.
- Pérez Tornero y Pi, M. (2014). *Perspectivas 2014: Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en España*, Universidad Autónoma de Barcelona: aula Planeta. Disponible [en línea]: <https://bit.ly/1vrSLmo>.
- Prado Aragonés, J. (2000). El diccionario y la enseñanza de la lengua. En S. Ruhstaller y J. Prado Aragonés (Eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Huelva: Universidad, pp. 171-192.
- Prado Aragonés, J. (2001). El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento. En C. Ayala Castro (Coord.), *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones, pp. 209-226.
- Prado Aragonés, J. (2005). Estrategias y actividades para el uso diccionario en el aula, en *Káñina*, XXIX, pp. 53-71. Disponible [en línea]: <https://goo.gl/U7fuuA>.
- Prado Aragonés, J. (2005b). El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas, en *Káñina*, XXIX, pp. 19-28. Disponible [en línea]: <https://bit.ly/2qu4G4S>.
- Prado Aragonés, J. (2009). *El diccionario y su uso en el aula. Estrategias y actividades* (2 vols.), Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420. Disponible en línea: <https://bit.ly/1hCr15B>.

- Rojas Morales, J. M. (2017). Lo ponemos en juego: La Gamificación del aprendizaje, en *Publicaciones Didácticas*, 81, pp. 692-699.
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*, New York: Routledge.
- Romero Rodríguez, L. M., Torres Toukoumidis, Á. y Aguaded, I. (2017). Ludificación y educación para la ciudadanía. Revisión de las experiencias significativas, en *Educación*, 53/1, pp. 109-128.
- Tejero Robledo, E. (1999). Didáctica del vocabulario en un taller de lengua y literatura para educación primaria y secundaria, en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 11, pp. 165-214. Disponible [en línea]: <https://goo.gl/uxj1HM>
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*, Harlow: Longman.
- Tornero, Y. (2009). *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE. Ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*, Madrid: Edinumen.
- Unión Europea. Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Bruselas: Unión Europea. Disponible [en línea]: <https://bit.ly/2PQgYCV>
- Vygotsky, L. S. (1979): *Interacción social*, Madrid: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalba.
- Wilkins, D. (1972): *Linguistics in Language Teaching*, Londres: Edward Arnold.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*, Massachusetts: O'Reilly Media, Inc.
- Zichermann, G. y Linder, J. (2013). *The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition*, McGraw Hill Professional.



***ENRÉDATE. DICCIONARIO TEMÁTICO INFANTIL,
HERRAMIENTA EN EL AULA DE ELE***

***ENRÉDATE. DICCIONARIO TEMÁTICO INFANTIL, TOOL IN
COURSES OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE***

Marta Torres Martínez

Universidad de Jaén

matorma@ujaen.es

RESUMEN

Entre 2013 y 2015 un grupo de profesores de la Universidad de Jaén desarrolló el Proyecto de Innovación Docente *Aula infantil. Diccionario temático para niños*, cuyo resultado ha sido un diccionario temático, de diseño digital, dirigido a niños que van a iniciarse en la lectoescritura, aunque su manejo se entiende dentro de la horquilla de edades de entre los 0 y 8 años: *enRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018). En este trabajo se plantea cómo esta herramienta, concebida originariamente en el contexto del español como lengua materna, puede ser explotada también en el aula de español como lengua extranjera.

ABSTRACT

Between 2013 and 2015 a group of teachers at the University of Jaén developed the teaching innovation project *Aula Infantil. Diccionario temático para niños*, having as a result a thematic dictionary in digital format. *EnRÉDate. Diccionario temático infantil* (2018) is addressed to children who are initiated into reading and writing, even though the range of age for its use is intended to go between 0 and 8. The present work examines how this tool can be applied in courses of Spanish as a foreign language, despite being originally conceived in the field of Spanish as a mother tongue

Palabras clave: Lexicografía, onomasiología, ELE, explotación didáctica

Keywords: Lexicography, onomasiology, Spanish as a Foreign Language, didactic exploitation

1. EL ORIGEN: UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Entre 2013 y 2015 un grupo de profesores de la Universidad de Jaén desarrolló el Proyecto de Innovación Docente *Aula infantil. Diccionario temático para niños*¹ en el marco de dos asignaturas, *El taller de las palabras: enseñanza y aprendizaje del léxico en el aula de infantil* y *Lengua española y su didáctica II*, adscritas a los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén, respectivamente.

Esta iniciativa supuso una grata experiencia para los alumnos implicados, que tuvieron la oportunidad de desarrollar la competencia de “aprender a aprender”, clave en el aprendizaje a lo largo de la vida. Concretamente, en una primera fase de trabajo se planificó y se creó una serie de actividades para la extracción de los materiales léxicos, mientras que la segunda fase del proyecto se centró en el diseño lexicográfico que permitiera presentar el léxico desde una perspectiva integral, haciendo que las palabras aparecieran conectadas y asociadas conceptualmente en estructura temática, siguiendo así los patrones básicos y propios de la lexicografía onomasiológica. El objetivo principal fue introducir el tema en el aula mediante una metodología significativa, motivadora y lúdica para fomentar la participación del niño en la actividad, a fin de conseguir un ambiente colaborativo en el que se fueran emitiendo las diferentes palabras que servirían para elaborar el vocabulario; se recogerían, especialmente, para el trabajo lexicográfico: nombres, adjetivos, verbos y adverbios. (Moreno, 2016: 231).

El resultado inmediato de este Proyecto de Innovación Docente ha sido un diccionario temático, de diseño digital, dirigido a niños que van a iniciarse en la lectoescritura, aunque su manejo se entiende dentro de la horquilla de edades de entre los 0 y 8 años: *enRÉDate. Diccionario temático infantil* (Moreno, Contreras, Torres, Camacho y Ruiz, 2018).

¹ *Aula Infantil. Diccionario temático para niños* (PID1_201315), incluido en la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente del Vicerrectorado de Enseñanzas de Grado, Postgrado y Formación Permanente de la Universidad de Jaén (España). Miembros del equipo docente: María Águeda Moreno Moreno (investigador principal), Narciso Contreras Izquierdo y Marta Torres Martínez (investigadores).

2. ENRÉDATE. DICCIONARIO TEMÁTICO INFANTIL

2.1. DESCRIPCIÓN DE ENRÉDATE. DICCIONARIO TEMÁTICO INFANTIL

Se trata de un diccionario que encierra poco más de 2000 voces, si bien la nomenclatura final aumenta debido a la organización temática y a la vinculación del léxico desde una estructura jerárquica.

El usuario tiene la posibilidad de acceder a dos tipos de información desde un entorno virtual tutorizado: (i) de tipo lingüístico (léxica, gramatical, ortográfica, familia léxica, etc.) y/o (ii) de tipo enciclopédico (cuentos, canciones, refranes, etc.), distribuida en secciones que ofrecen entornos educativos de conocimiento lingüístico-cultural como “¿Sabías qué?”, “Aprendo con los cuentos” y “Me divierto cantando” (Moreno, 2016: 236).

En lo que respecta a la nomenclatura, del total de las voces, el 80% se extrae del léxico de los niños de segundo ciclo de Infantil, tanto vocabulario activo como pasivo producto de actividades diseñadas *ad hoc*. Por otra parte, el 20% restante corresponde a vocabulario incorporado por el equipo investigador al considerarse fundamental. Desde el punto de vista gramatical, la nomenclatura cuenta con un 72% de sustantivos, con un 12% de formas flexivas, un 11% de verbos, un 3% de adjetivos y un 2% de adverbios.

Los 2000 conceptos englobados en *enRÉDate*, como comenta Moreno (2016: 237-239), se organizan mediante un esquema microestructural básico en torno a tres elementos: palabra, voz e imagen. La microestructura de este diccionario temático se vincula estrechamente al método audio-visual y al formato digital del repertorio, pero, fundamentalmente, a la clasificación onomasiológica, ya que al carecer de la información descriptiva lexicográfica habitual (definición al uso, citas o ejemplos), la descripción se da a partir de campos semánticos (por ejemplo, cuerpo humano).

A su vez, la información semántica, según indica Moreno (2016: 239-240), se distribuye en dos estructuras básicas: la indicación semántica elemental (etiqueta básica hiperonímica, que funciona como signo lemativo; por ejemplo, cabeza) y la indicación semántica múltiple (grupos y subgrupos de palabras organizados por proximidad semántica; por ejemplo, barbilla, dientes, ojos, cejas, labio, boca, etc.).

En lo que respecta al método audio-visual, este constituye un mecanismo imprescindible de memorización y asimilación, que favorece el proceso de comprensión en los destinatarios de *enRÉDate*, que están iniciándose en el conocimiento del código escrito.

En lo que concierne a la clasificación onomasiológica, esta queda articulada atendiendo a los centros de interés marcados en el currículum de segundo ciclo de Educación Infantil, núcleos conceptuales cercanos a la cotidianidad de los niños de estas edades. El diccionario consta de 18 áreas temáticas: 1. Los alimentos; 2. El cuerpo humano; 3. El vestido; 4. Las plantas; 5. El reloj, el calendario y las estaciones; 6. Los animales; 7. Un día de campo; 8. La familia; 9. La casa; 10. El colegio; 11. La salud y la enfermedad; 12. El juego, los deportes y las diversiones; 13. La calle y el barrio; 14. Los vehículos; 15. Medios de comunicación; 16. Comprar y vender; 17. El trabajo y los oficios; 18. Conceptos y contrastes básicos: espacio, tiempo, cantidad, color, numeración. No obstante, *enRÉDate* también incluye una organización alfabética del léxico elemental, a fin de que los niños, que ya comienzan a dominar la lectoescritura, vayan familiarizándose con este orden.

EnRÉDate se sustenta en la teoría de la enacción (Varela, Thompson y Rosch, 1997; López, 2017) y el método rizomático (Garduño, 2006; Cormier, 2008; Guerrero, 2015, entre otros), que favorecen la interconexión de ideas, la exploración sin límites y la multitud de puntos de partida. Se trata de aprender a partir de contextos, a saber, partiendo de lo que nos rodea pero, a su vez, creando conocimiento a partir de la actividad que resulta de nuestra propia experiencia. En definitiva, gracias a este marco teórico, *enRÉDate* es el puente o instrumento que lleva el ser cognitivo al mundo. El usuario encontrará en *enRÉDate* un escenario virtual-lingüístico donde se halla el saber compartido desarrollado por la cognición colectiva o mente extendida².

² En cuanto al concepto de ‘mente extendida’, Bietti (2011: 31) explica: “Algunos procesos cognitivos no deben seguir siendo entendidos como constreñidos por los límites físicos del cerebro. Por el contrario, estos procesos emergen, se desarrollan y se extienden a lo largo de redes interactivas que integran y sincronizan funcional y estratégicamente el cerebro, el cuerpo y el mundo físico y social”.

2.2. ENRÉDATE Y SU USO EN EL ÁMBITO DE ELE

Tras describir la estructura y metodología seguida al plantear *enRÉDate*, nos preguntamos ahora si esta herramienta, concebida originariamente en el contexto del español como lengua materna, puede ser explotada también en el aula de español lengua extranjera.

Primeramente, destacamos la utilidad de *enRÉDate* al encontrarse en línea e incluirse, por tanto, en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)³. Tanto el docente como el estudiante tienen a su disposición un soporte digital con el que configurar nuevas conexiones y crear conocimiento mediante la propia experiencia y el trabajo autónomo. De este modo, tal como apuntan Cabero y Llorente (2015), se presentarán nuevas formas de adquirir, abordar y organizar el proceso de conocimiento.

A continuación, revisamos la literatura acerca de la idoneidad de usar el diccionario en las clases de ELE.

Por su parte, González García (2005: 405) advierte que el diccionario, actualmente, se ha convertido en una de las herramientas más poderosas e importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero ya que “cumple la función didáctica de enseñar la forma, el contenido y la función de las palabras”. No obstante, Gibert e Iglesia (2017: 178) afirman que, si bien parece aceptarse ampliamente que este cumple una función importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE o L2, todavía faltan estudios que demuestren la efectividad del uso del diccionario para el aprendizaje del léxico⁴.

De hecho, Nomdedeu (2011: 1) destaca cómo

hoy en día, en un contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras caracterizado por las directrices trazadas por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER), no se tiene en consideración, tanto como se debiera, el diccionario

³ En la actualidad, encontramos en Internet recursos para trabajar el léxico, centrados habitualmente en ofrecer baterías de ejercicios de todos los niveles, tal como *Práctica español* (<https://www.practicaespanol.com/>), la página de aprendizaje de español de la BBC (<http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/>) o *Profe de ELE* (<https://www.profedecele.es/>), entre muchos otros.

⁴ Gibert e Iglesia (2017: 178) citan los trabajos de Lew (2016) acerca del efectivo empleo del diccionario por parte de aprendices polacos de la lengua inglesa.

como texto fundamental en el aprendizaje del léxico, a pesar de las muchas recomendaciones de lexicógrafos e investigadores sobre su uso.

Nomdedeu (2011: 1-2) analiza el lugar que ocupa el diccionario en este estándar lingüístico y comprueba cómo las indicaciones al respecto son vagas e imprecisas. Por ejemplo,

en el apartado 4.4.2.2. “Actividades de comprensión de lectura”, dentro de 4.4 “Actividades comunicativas de la lengua y estrategias, y a propósito de leer correspondencia, se indica en el nivel C1 que el alumno debería comprender “cualquier correspondencia haciendo un uso esporádico del diccionario” (p. 72).

Esta circunstancia motiva, a juicio de Nomdedeu (2011: 2), el escaso número de actividades con diccionarios que contienen los diferentes manuales de E/LE.

Así las cosas, y acerca de la discusión sobre la idoneidad del uso del diccionario en la enseñanza de lenguas, podemos afirmar que *enRÉDate* se alza como un eficaz instrumento en el aula de ELE, fundamentalmente si tenemos en cuenta su disposición onomasiológica. Como sabemos, la asociación de las unidades léxicas mediante campos semánticos es una de las principales estrategias para el aprendizaje del vocabulario en una lengua extranjera. El establecimiento de áreas temáticas propiciará el hecho de que se cubran las necesidades comunicativas de los alumnos⁵. Ya Gairns y Redman (1986: 127) marcaban tres fases en el proceso de adquisición del vocabulario: entrada o input, almacenamiento y recuperación. Los ítems léxicos se anotan en la memoria a corto plazo, seguidamente tal información se almacena en campos semánticos, lo que permite que estas palabras se busquen y recuperen de una manera ágil y económica. De ahí, la conveniencia de contar con diccionarios de temáticos, gracias a los que el estudiante de español aprenda la lengua de tal modo que su léxico se incremente progresivamente (Del Moral, 2001: 202). Además, cabe destacar que, desde la teoría de la enacción –de la que parte *enRÉDate*–, es crucial la disposición onomasiológica del material pues se prioriza la estructura mental en redes léxicas

⁵ Recordamos aquí las siguientes palabras de Baralo (2007: 386): “es difícil determinar qué elementos léxicos debe aprender un alumno de español/ LE, qué nivel de cantidad y de calidad debe intentar conseguirse en el dominio de esas expresiones, cómo se los capacitará para ello. Los criterios para elegir y ordenar los ítems léxicos dentro de los diseños curriculares están interrelacionados con las habilidades comunicativas, con las funciones, con los temas y las situaciones que se quieran enseñar”.

(López, 2017: 36-40). Precisamente, en el ámbito del español lengua extranjera, la meta del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico se centra en favorecer la creación de redes, formales y semánticas, entre las palabras. A juicio de Baralo (2006: 1), “estas redes, enlaces o conexiones, son construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicón de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que constituyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico”.

Atendamos ahora a las ventajas que aportan las principales características la macroestructura de *enRÉDate*, que gira en torno a la palabra, el sonido y la imagen.

En lo que respecta a la imagen, según señala Arnold (2000: 281), “lo que estimula la reacción emocional para la comprensión, es la imagen asociada con palabras en nuestra mente”. De este modo, no es extraño, tal como comentan Barrallo y Gómez (2009: 2), que en las clases de español como lengua extranjera o segunda lengua la imagen sea una herramienta utilizada por el docente como recurso didáctico (como material de apoyo, introducción de una actividad, parte central de una tarea, para trabajar la interculturalidad, de forma específica con un objetivo marcado, sin concretar el objetivo o para su propio divertimento, etc.)⁶. De hecho, Arnold (2000: 282) afirma que “de la misma forma que a un niño aprender una palabra le es muy difícil sin asimilar algo que no ve o que no puede imaginar, al estudiante de idiomas le pasa lo mismo en la etapa inicial. Las palabras son solo una serie de letras sin significado ni contenido emocional”. Por tanto, entendemos que el papel de la imagen en la enseñanza de lenguas es primordial, pues potencia la asimilación del concepto y su comprensión inmediata, la memorización de vocabulario nuevo, así como la posibilidad de visualizar nuevas unidades léxicas. En el caso de *enRÉDate*, la imagen es importante pero el verdadero valor cognitivo radica en que el usuario no solo visualiza la imagen, sino que tiene la posibilidad de crear la imagen en su mente para reconocerla y recrearla en el mundo. Para facilitar este proceso se incorporan en cada ítem de *enRÉDate* enlaces que remiten a *Google imágenes* y *Wikipedia*.

⁶ En la misma línea, García Sanz (2009: 9) explica que las ilustraciones en los diccionarios de ELE representan “una herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera”.

En cuanto al sonido, según indica Padilla (2007: 871-872), “uno de los problemas que el enfoque comunicativo no ha logrado solucionar todavía es el papel y el lugar que la enseñanza de la pronunciación debe desempeñar en las aulas”. Este autor es consciente de que la mayor parte de los alumnos y de los profesores de ELE padecen un velado rechazo hacia la clase de pronunciación, en cierta medida, porque escasean las buenas herramientas de trabajo. De hecho, Padilla (2007: 885) constata que la mayor parte de los libros de texto y los currículos de las instituciones de enseñanza no consideran la importancia de enseñar la pronunciación. La propuesta de este especialista se centra en trabajar exclusivamente con imágenes y sonidos durante, al menos, tres o cuatro sesiones, y evitar en este espacio de tiempo mezclar lo oral y lo escrito. En las sesiones siguientes, es fundamental entender la pronunciación como un espacio lúdico y breve pero diario, en el que los alumnos descargasen la tensión acumulada en otras sesiones como las dedicadas a la gramática o el léxico (Padilla, 2007: 886). Bartolí (2005: 11), a propósito del papel de la pronunciación en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, destaca que “la competencia fónica es la primera de las competencias que adquieren los niños tanto si aprenden la L1 como la LE porque el input que reciben es básicamente oral”, a diferencia de lo que ocurre en los adultos, en los que “el aprendizaje formal de una LE se inicia a través de la lengua escrita, se centra en aspectos léxico-gramaticales y el aspecto fónico es secundario”. El problema es que el aprendizaje de la pronunciación se ha concebido hasta el momento a partir de la lengua escrita, cuando el objetivo es el dominio de la lengua oral. Como indica Villaescusa (2010: 128), supuestamente, el español es una lengua fácil de pronunciar, porque se escribe de manera similar a como se pronuncia. No obstante, la asociación de los sonidos a la ortografía de la lengua materna del estudiante o de la lengua de aprendizaje de los alumnos produce interferencias que afectan directamente a la pronunciación. Es interesante cómo Villaescusa (2010: 130) señala la existencia de zonas de intersección entre la competencia fónica y otras competencias, como la léxica. En lo que respecta a la metodología, Villaescusa (2010: 133) señala que “los manuales que incluyen contenidos y actividades de pronunciación suelen presentarlas como actividades desligadas del resto de la programación,

descontextualizadas, centradas únicamente en la percepción, y sin apenas recurrencia a lo largo del manual”.

De este modo, en los estudios revisados se reclama la necesidad de crear materiales interesantes y comunicativos, que se puedan integrar fácilmente en la programación de cursos de ELE, tanto por su contenido temático como por las destrezas a los que estén asociados, y en concordancia con el nivel y necesidades de los alumnos. Creemos firmemente que *enRÉDate* da respuesta a esta necesidad al alzarse como un completo instrumento de enseñanza-aprendizaje del español, especialmente en el nivel A1 (Acceso) o nivel A2 (Plataforma), según el MCER.

Especialmente, nuestro diccionario temático serviría como instrumento esencial para el usuario en vías de conseguir el nivel A2, pues, según el MCER (2002: 49), en él se encuentran descriptores sobre el desenvolvimiento en la vida social: el usuario es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos.

Además, en el MCER (2002: 61) se establece una serie de ámbitos a los que se adscribe cada acto de uso de la lengua. Se trata de esferas de acción o áreas de interés en que se organiza la vida social, que coinciden plenamente con las esferas en que se distribuyen las voces englobadas en *enRÉDate*: (i) personal, (ii) público, (iii) profesional y (iv) educativo (MCER, 2002: 61). En estos cuatro ámbitos, a su vez, se desarrollan siete categorías descriptivas: lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, acciones y textos (MCER, 2002: 52-53). Además, dentro de los distintos ámbitos se consideran los llamados temas, que son los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción, como centro de atención de los actos comunicativos concretos. Las categorías temáticas son las que siguen (MCER, 2002: 55-56): Identificación personal; Vivienda, hogar y entorno; Vida cotidiana; Tiempo libre y ocio; Viajes; Relaciones con otras personas; Salud y cuidado corporal; Educación; Compras; Comidas y bebidas; Servicios públicos; Lugares; Lengua extranjera; Condiciones atmosféricas.

Además, podría pensarse en el empleo de *enRÉDate* en un contexto de alfabetización y enseñanza de español a personas adultas. Por ejemplo, Hernández y Villalba (2003: 16), al analizar el material educativo destinado a la enseñanza de español para inmigrantes adultos, lamentan la pobreza de edición de dichos materiales, que incluyen ilustraciones de poca calidad, ineficaces en su propósito funcional y comunicativo, nada motivadoras para los aprendientes. Miquel (1995: 251), por su parte, destaca la importancia de buscar materiales que sirvan para ilustrar y trabajar un determinado objetivo comunicativo, en concreto, “aprovechar fotos y dibujos, así como realizar algún trabajo de comprensión auditiva”. De otro lado, Molina (2007: 7), al hablar de la alfabetización de personas adultas extranjeras, afirma que “solo con los conocimientos básicos sobre la correspondencia entre sonido y grafía, cualquier aprendiz puede encontrar en un texto palabras u otros indicadores que le lleven a cierta comprensión, a cierto grado de éxito en la actividad, que refuerzan su estímulo para intentarlo de nuevo”. De este modo, *enRÉDate* también encontraría acomodo en este ámbito concreto de ELE, pues “la enseñanza de español para inmigrantes se puede entender como un área más de la didáctica de lenguas definida por los peculiares procesos de aprendizaje que se dan en situaciones de contacto directo con la comunidad de habla” (Villalba y Hernández, 2005: 180).

3. FINAL

Si nos centramos en un usuario concreto, en este caso, el estudiante de lengua española como lengua extranjera, el diccionario puede ser una herramienta muy útil en el proceso de aprendizaje y enseñanza de ELE.

EnRÉDate, herramienta concebida originariamente en el contexto del español como lengua materna, puede ser explotada también en el aula de español lengua extranjera, según hemos constatado, especialmente si tenemos en cuenta el marco teórico en el que se sustenta: el aprendizaje rizomático, que conlleva la construcción autónoma de conocimiento y la enacción, que supone una compleja experiencia cognitiva, más si cabe en el usuario extranjero que quiera asimilar y aprender nuestra lengua.

No en vano, la principal novedad de este diccionario temático se encuentra en su esquema microestructural básico, que gira en torno a la palabra, el sonido y la imagen, elementos clave en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En particular, este recurso sería bastante útil para alumnos o usuarios básicos de nivel A1 (Acceso) o nivel A2 (Plataforma), tanto en el ámbito general como en un contexto de alfabetización y enseñanza de español a personas adultas.

En definitiva, solo nos resta suscribir las siguientes palabras de Alvar Ezquerra (1993: 165):

El diccionario se considera un instrumento didáctico fundamental para que el alumno pueda mejorar el aprendizaje de la lengua de manera más completa, sobre todo por lo que se refiere al aprendizaje del léxico, y no solo con el uso de los manuales de gramática.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvar Ezquerra, M. (1993). Función del diccionario en la enseñanza de la lengua, en M. Alvar Ezquerra, *La lexicografía descriptiva*. Barcelona: Bibliograf, pp. 165-175.
- Arnold, J. et al. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baralo, M. (2006). Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE, *III Encuentro Práctico de Profesores de ELE Würzburg, 19-20 mayo 2006*, pp. 384-399. Disponible [en línea]: <https://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>.
- Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas, *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*, pp. 384-399. Disponible [en línea]: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf.
- Barrallo Busto N. y Gómez Bedoya, M. (2009). La explotación de una imagen en la clase de E/LE, *RedELE*, 16. Disponible [en línea]: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:19942320-87bd-4889-821e-77b2831ab48c/2009-redele-16-01barrallo-pdf.pdf>
- Bartolí Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras, en *Phonica*, 1, pp. 1-27. Disponible [en línea]: http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf.
- Bietti, L. (2011). La mente extendida, en *Ciencia Cognitiva*, 5/2, pp. 31-33. Disponible [en línea]: <http://www.cienciacognitiva.org/files/2011-4.pdf>.
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M.^a C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje, en *Revista Lasallista de Investigación*, 12/2, pp. 186-193. Disponible [en línea]: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/28483/Tecnolog%C3%ADas%20de%20la%20Informaci%C3%B3n%20y%20la%20Comunicaci%C3%B3n.pdf?sequence=1>.

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic education: Community as curriculum, en *Innovate: Journal of Online Education*, 4. Disponible [en línea]:
<http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=innovate>.
- Del Moral, R. (2001). Léxico y campos semánticos del español. Principios para un diccionario. En R. del Moral, R. López y A. Escobedo (Eds.), *XXXV Congreso Almería hacia el 2005: lengua, historia, arte, economía y turismo*, pp. 199-211. Disponible [en línea]:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_35/congreso_35_21.pdf.
- Gairns, R. y Redman, S. (1995). *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Sanz, E. (2009). *El diccionario: su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Una vuelta más de tuerca*. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Madrid: Nebrija Universidad. Consultado el 16 de octubre de 2018. Disponible [en línea]:
http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_11Garc%C3%A1Da_Sanz.pdf?documentId=0901e72b8101ef31.
- Garduño Vera, R. (2006). Aprendizaje rizomático e hipertextual: dos sustentos para el desarrollo de contenido didáctico en la educación virtual, en *Memoria del Tercer Seminario Hispano-Mexicano de investigación en bibliotecología y documentación*. Tendencias de la investigación en bibliotecología y documentación en México y España 29 al 31 de marzo de 2006: pp. 171-185. Disponible [en línea]:
<http://132.248.242.6/~publica/librosn.php?key=159>.
- Gibert Escofet, I. e Iglesia Martín, S. (2017). El uso del diccionario como componente estratégico en las clases de ELE para alumnado sinohablante, *Foro de profesores de E/LE*, 13, pp. 177-187. Disponible [en línea]:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6179658.pdf>.
- González García, E. (2005). Algunas observaciones en torno a la lexicografía destinada a la enseñanza del español como segunda lengua. En A. Castillo Carballo, *En Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 405-411. Disponible [en línea]:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0403.pdf.
- Guerrero Sepúlveda, C. (2015). Aprendizaje en rizoma hipertextual, en *Acequias*, 66, pp. 5-8. Disponible [en línea]:
<http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/>.
- Hernández, M. y Villalba, M. (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes, en *Carabela*, 53. Madrid: SGEL.
- Lew, R. (2016). Can a dictionary help you write better? A user of an active bilingual dictionary for Polish learners of English, en *International Journal of Lexicography*, 29/3, pp. 353-366.

- López García-Molins, Á. (2017). Enacción, funciones ejecutivas y léxico, en Á. López y D. Jorques (Eds.), *Enacción y léxico*. Valencia: Tirant Humanidades, pp. 21-54.
- Martín Ortega E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, *CEE*, en *Participación Educativa*, 9, pp. 72-78. Disponible [en línea]:
<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n9-martin-ortega.pdf>.
- Miquel L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados, en *Didáctica*, 7, pp. 241-254. Disponible [en línea]:
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA9595110241A/20057>.
- Molina Domínguez M. (2007). Alfabetización de personas adultas extranjeras, en *Lingüística en Red*, monográfico La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. Disponible [en línea]:
http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo2.pdf.
- Moreno Moreno M.ª Á. (2016). Espacios para la creatividad. *EnRÉDate*. Diccionario temático para niños: proyecto de innovación docente, en *Études Romanes de Brno*, 37, pp. 229-243.
- Moreno Moreno, M.ª Á., Contreras Izquierdo, N. M., Torres Martínez, M., Camacho Niño, J. y Ruiz Sánchez, I. (2018). *enRÉDate*. *Diccionario temático infantil* [en línea]. Disponible [en línea]:
<http://www.enredate.es>
- Nomdedeu Rull, A. (2011). El uso del diccionario en el aula de E/LE: problemas y posibles soluciones, *Foro de profesores de E/LE*, 7, pp. 1-10. Disponible [en línea]:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4887436.pdf>.
- Padilla García X. A. (2007). El lugar de la pronunciación en la clase de ELE. En E. Balmaseda (Coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. La Rioja: Universidad de La Rioja, 2: pp. 871-888. Disponible [en línea]:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0871.pdf.
- Varela, F. J., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Villalba, F. y Hernández, M. T. (2005). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. En L. Miquel y N. Sans (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos de Tiempo Libre, pp 163-184. Disponible [en línea]:
<http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/ensenanza2/perspectivasfelixymaite.pdf>.
- Villaescusa Illán, I. (2010). La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE, en *I Congreso de Español como lengua Extranjera Asia-Pacífico*, pp. 127-145. Disponible [en línea]:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf.



em RE D em arte

diccionario

temático

Infantil

M.^a ÁGUEDA MORENO MORENO

NARCISO M. CONTRERAS IZQUIERDO

MARTA TORRES MARTÍNEZ

JESÚS CAMACHO NIÑO

Explotación didáctica

ÍNDICE

- ¿Qué es *enRÉDate*? 105
- ¿Quiénes han elaborado *enRÉDate*? 106
- ¿Por qué surge *enRÉDate*? 108
- Si eres maestro de infantil, tutor o padre/madre comprometido
con el aprendizaje de los niños, ¿Por qué te interesa *enRÉDate*? 109
- *enRÉDate*, herramienta digital 114
- Del usuario individual al uso compartido en un centro 114
- *enRÉDate*: explotación didáctica 115
- Índice de actividades 117

¿Qué es **enRÉDate**?

Es un diccionario por imágenes organizado temáticamente para aprender vocabulario de un modo lúdico, diseñado para niños de 0 a 8 años.



Tú serás el experto

Navega. Lee. Escucha. Escribe.

Canta. Baila. Aprende.

es un **diccionario** con el que puedes **aprender**



Con este diccionario se ofrece al alumno (tutores/padres) una herramienta útil de descripción y conocimiento lingüístico. Está realizado bajo un diseño instructivo de materiales para un entorno virtual monitorizado por el

ordenador, el cual permite proporcionar recursos docentes multimedia con el fin de favorecer la integración de los alumnos en la materia, esto es, para enseñar (bases de datos), instruir y guiar (tutoriales), motivar (imágenes, vídeo, sonido), ofrecer entornos (creación, investigación, expresión personal, tratamiento de datos) y para evaluar (conocimientos, habilidades). Las técnicas de enseñanza empleadas están principalmente basadas en la motivación, adquisición de habilidades, enseñanza directiva, exploración guiada, descubrimiento personal y metacognición. Y todo con el fin de actualizar al alumno con recursos didácticos dentro de un entorno virtual, promover el trabajo autónomo del alumno y dinamizar la enseñanza de los contenidos pudiendo ofertar numerosas actividades con los que el alumno podrá construir su conocimiento.





DICCIONARIO TEMÁTICO

enREDate ha sido diseñado partiendo de las áreas temáticas que se establecen como propias para las enseñanzas mínimas de primer y segundo ciclo de Educación infantil. Son estos núcleos conceptuales o temas próximos a los intereses y a la realidad cotidiana de niños de estas edades.

El diccionario ofrece **una estructura de 18 áreas temáticas**: 1. Los alimentos; 2. El cuerpo humano; 3. El vestido; 4. Las plantas; 5. El reloj, el calendario y las estaciones; 6. Los animales; 7. Un día de campo; 8. La familia; 9. La casa; 10. El colegio; 11. La salud y la enfermedad; 12. El juego, los deportes y las diversiones; 13. La calle y el barrio; 14. Los vehículos; 15. Medios de comunicación; 16. Comprar y vender; 17. El trabajo y los oficios; 18. Conceptos y contrastes básicos: espacio, tiempo, cantidad, color, numeración.



Dicha estructura se presenta como la más apropiada para la aproximación del léxico en la edad infantil, puesto que comparte el modelo de adquisición del léxico: conceptualización lingüística y clasificación lógica y general de la lengua. Nadie aprende una lengua por orden alfabético, de ahí que la estructura alfabética no sea la adecuada para aquellos aprendientes que no han desarrollado la

lectoescritura y no conciben el orden por *abc*.

¿Quiénes han elaborado enREDate?

Miembros del Grupo de investigación *Seminario de lexicografía hispánica* (SLH_HUM922) dependiente del *Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación* propio de la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología de la Junta de Andalucía con sede en la Universidad de Jaén.

Los miembros del equipo *enREDate* cuentan con una larga trayectoria de estudios y proyectos en común, lo que ha permitido tener una base sólida para, con esfuerzo y pasión, concretar nuevos proyectos, trazar nuevas líneas de trabajo y mantener una actividad constante especialmente en tanto al estudio del léxico del español se refiere. Pero es, sobre todo, la parte humana de nuestro trabajo en donde la actividad científica ha conseguido cultivar relaciones de amistad, respeto y solidaridad, y compartir un proyecto profesional y personal.



Nuestro grupo en su hacer humano tiene la cultura y la lengua española como una cuestión de responsabilidad social, de ahí que el eje vertebrador de nuestro trabajo esté en aportar algunas ideas y experiencias en tanto a la enseñanza-aprendizaje de la lengua española se refiere. Sobre todo y, muy especialmente, dentro del estudio del léxico.

Estamos convencidos de que un aprendizaje ligado a la transmisión de conocimientos, en estos tiempos, exige un nuevo enfoque sobre lo que significa el aprendizaje, ahora entendido como la construcción de conocimientos. Así hablamos de una metodología docente más compleja que la clase magistral, centrada en generar entornos en los que el estudiante sea activo dentro y fuera del aula, y en la cual el profesor no busca solo la transferencia, sino las experiencias del alumno y cuyo resultado es la investigación y puesta en práctica de nuevas estrategias y métodos docentes: teniendo muy en cuenta conceptos tales como el constructivismo, el enfoque orientado a la acción, la significatividad del aprendizaje, el aprendizaje cooperativo, la autonomía del aprendiz, las estrategias y el aprendizaje por descubrimiento 2.0, la relevancia del aprendizaje informal, etc. Conceptos estos que difícilmente pueden ser llevados al aula dentro del marco curricular preestablecido en la enseñanza tradicional y necesariamente requieren partir de la reflexión e investigación científica. Poner a disposición del estudiante, del docente y/o del investigador las herramientas y soportes digitales necesarios para facilitar el trabajo autónomo en el ámbito de la investigación es ahora un camino obligado para el desarrollo, la transmisión del conocimiento y la participación en la actual investigación lingüística. Los recursos que hoy podemos encontrar en la web son recursos compartidos que ofrecen una capacidad de trabajo con una profunda aplicabilidad real tanto para la teoría y descripción lingüística, como para la investigación en lingüística aplicada.

Las labores de investigación dentro del seno del SLH no solo cuentan entre sus intereses con objetivos científicos, sino que los objetivos didácticos y pedagógicos, que se desprenden directamente de estos, son una meta más de la proyección de trabajo de este equipo. Nuestro proyecto central de trabajo es el estudio de los diccionarios del español y el desarrollo de las múltiples posibilidades del diccionario en el aula.

Acabamos así, brevemente, esta presentación. Queremos dejar por sentado que aún falta por alcanzar muchos logros en lo profesional, científico y humano. Por eso, estamos abiertos a las sugerencias de quienes nos lean con sentido constructivo.

Miembros del Grupo de Investigación colaboradores de *enRÉDate*: Águeda Moreno, Narciso Contreras, Marta Torres, Jesús Camacho e Inmaculada Ruiz.



¿Por qué surge *enRÉDate*?

Es fácil encontrar dentro del espacio educativo de Infantil y Primaria un desconocimiento de la metodología lexicográfica y sus posibles aplicaciones en el aula, ya que en la mayoría de los currículos docentes de Educación no hay instrucción de asignaturas o contenidos anexos sobre estudios del diccionario. Es necesario, por tanto, comenzar por instruir e ilustrar a los maestros en el desarrollo y aplicación de una metodología lexicográfica centrada en el estudiante para el aprendizaje de la lengua materna, al menos, en los recursos y principios más básicos, lo que solo es posible mediante la configuración de proyectos diseñados dentro la innovación educativa.

Proyecto de Innovación Docente PDI1_201315 *Aula infantil. Diccionario temático para niños* dependiente del Plan de Innovación Docente del Vicerrectorado de Enseñanzas de Grado, Postgrado y Formación Continua de la Universidad de Jaén y desarrollado por miembros del Grupo de Investigación *Seminario de Lexicografía Hispánica* (SLH_HUM922/<http://seminariolexicografiahispanica6.webnode.es/>).

Y esto a pesar de que cada vez son más las iniciativas propias de recursos didácticos de corte lexicográfico, dispuestas para el uso libre por la comunidad educativa en la Red, en donde el docente de Infantil y Primaria desde el ámbito profesional desarrolla su propia reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje del léxico y crea su propio material.

Apostando por una propuesta de carácter innovador dentro de los estudios de Educación infantil, el diccionario *enRÉDate* se expone como un medio novedoso para la enseñanza de la lengua materna en el aula, apoyándose en las bases propias de la Lingüística aplicada y atendiendo a los problemas y necesidades que el lenguaje plantea como medio de relación social, el uso del diccionario pone al alcance del alumno un lucrativo y ventajoso instrumento de descripción lingüística.

Nuestro trabajo ha estado centrado principalmente en la confección de la planta de un diccionario temático para niños, entendiendo que dicho recurso es una herramienta muy valiosa que permite fácilmente la enseñanza/aprendizaje de la lengua en el aula de Infantil y Primaria. En la primera fase del trabajo, bajo la metodología de un proyecto de Innovación Docente (2013-2015), se planificó y se creó una serie de actividades para la extracción de los materiales léxicos. El objetivo principal fue introducir el tema en el aula de Infantil mediante una metodología significativa, motivadora y lúdica para fomentar la participación del niño en la actividad, a fin de conseguir un ambiente colaborativo en el que se fueran emitiendo las diferentes palabras que servirían para elaborar el vocabulario; se recogerían, especialmente, para el trabajo lexicográfico: nombres, adjetivos, verbos y adverbios.



VOCABULARIO PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Del total de las voces, entre el 80% y el 90% son voces extraídas del léxico de los niños de segundo ciclo de infantil, la metodología de extracción del léxico nos lleva al **vocabulario disponible** de estos niños, en el cual hallamos tanto **vocabulario activo** como **vocabulario pasivo**. Por otra parte, entre el 20% y el 10% han sido incorporadas por considerarse propias del **vocabulario fundamental**.

En la segunda fase del trabajo, el plan principal fue el diseño lexicográfico en el que poder presentar el léxico desde una perspectiva integral, haciendo que las palabras aparecieran conectadas y asociadas conceptualmente en estructura temática, siguiendo así los patrones básicos y propios de la lexicografía onomasiológica. La clasificación onomasiológica se diseñó partiendo de las áreas temáticas que se establecen como propias para las enseñanzas mínimas de primer y segundo ciclo de Educación infantil. Son estos núcleos conceptuales o temas próximos a los intereses y a la realidad cotidiana de los niños de estas edades.

En cuanto a su contenido, estamos hablando de un diccionario que encierra poco más de 2 000 voces de léxico básico fundamental, pero que con la organización temática y vinculación del léxico desde una estructura jerárquica, la nomenclatura final llega a crecer en un número considerablemente mayor. Esta organización también ofrece una consulta por capas informativas, de modo que el usuario puede dejarse llevar por los distintos campos léxicos o servirse de la información en la que esté puntualmente interesado. Dicho formato se presenta como el más apropiado para la aproximación del léxico en la edad infantil, puesto que comparte el modelo de adquisición del léxico: conceptualización lingüística y clasificación lógica y general de la lengua.

Si eres maestro de infantil, tutor o padre/madre comprometido con el aprendizaje de los niños, ¿Por qué te interesa *enRÉDate*?

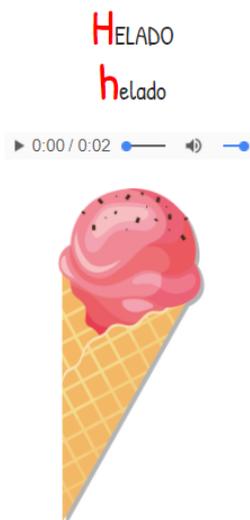
El diccionario, sin duda, es una herramienta que puede ofrecer muchas utilidades a un público muy variado. Si nos centramos en un usuario concreto, en este caso, los niños en edad preescolar (de 3 a 5 años) y los niños en edad escolar (de 6 a 11 años), el diccionario se puede ofrecer como una herramienta útil en el proceso de aprender a descubrir el mundo a través de las Ciencias y de la Lengua.



El uso del diccionario en el aula puede, sin duda, proporcionar a los maestros estrategias y herramientas para hacer que los alumnos de las primeras etapas educativas integren distintas áreas o ámbitos de conocimiento en su vida cotidiana: conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno y lenguajes; así como, comunicación y representación, entre otras. En cuanto a las competencias lingüísticas que facilitaría, aparte de favorecer las capacidades de habla y escritura, verdaderamente, ayudaría a la tarea fundamental sobre la enseñanza/aprendizaje del léxico de la lengua materna.

Los vocabularios temáticos o diccionarios básicos infantiles dirigidos especialmente para la enseñanza/aprendizaje del léxico materno en el aula de Infantil son una realidad en la historia de los diccionarios del español y están cada vez más presentes, ya que los autores y los propios maestros ven en ellos múltiples posibilidades dentro del currículo de Infantil y óptimas oportunidades en ellos para el estudio del léxico.

Las áreas temáticas del diccionario representan el ámbito de enseñanza-aprendizaje y se entienden como trabajo colectivo y dinamizado por adultos (padres y/o maestros), así el niño



adquiere diversos recursos y conoce diferentes técnicas que luego utilizará de forma personal y creativa. Esto se consigue mediante una navegación muy sencilla, casi intuitiva, en donde se combina **la palabra, la imagen y el audio**, recursos con los que los niños aprenden a la vez que juegan, siendo actores directos de sus aprendizajes. La imagen y el texto se asocian para invitar a la comunicación, ya que la visualización de los mismos constituye un mecanismo de asimilación de gran valor y facilitan el proceso de comprensión, especialmente, para los más pequeños que están iniciándose en el conocimiento del código escrito, así mismo, que aparezcan escritas las palabras

que designan esa realidad, sirve para que aprendan a conocerla e identificarla y a unir las palabras con las cosas.

El recurso pedagógico de los *diccionarios para niños* descansa fundamentalmente en la combinación de imagen y sonido asociado al texto para facilitar la memorización y la interiorización adecuada de sonidos e imágenes, ya que la visualización de los mismos constituye un mecanismo de asimilación de gran valor y facilitan el proceso de comprensión, especialmente, para los más pequeños que están iniciándose en el conocimiento del código escrito. De este modo, el método se centra principalmente en escuchar, ver y hablar. No obstante, las habilidades de la lectura y de la escritura no se descuidan, ya que, que aparezcan escritas las palabras que designan esa realidad sirve para aprender, identificar y unir las palabras con las cosas. Visto desde una perspectiva más psicológica de la didáctica, se



trabajaría con las capacidades mentales, en tanto el hemisferio izquierdo se ocupa más de lo verbal y del sonido, mientras el derecho se ocupa más de lo visual y espacial. El método audiovisual con la presentación básica de imagen, sonido y palabra supera la iconografía básica, especialmente en papel, de la lexicografía tradicional para niños. La información se presenta a los niños de forma individual. Siendo, así, precisa, discreta, no ambigua y breve. La idea es que los niños practiquen el constructo particular hasta que puedan utilizarlo de forma espontánea dentro de un discurso.

De este modo, los ejercicios y práctica del modelo incluyen como principios la repetición (donde el estudiante repite una voz tan pronto como la escucha) y la inflexión (reconocimiento y uso de la palabra flexionada). Así el



aprendizaje se ofrece a través de la repetición y el refuerzo positivo o negativo con habilidades de comunicación verbal básicas. A corto plazo, permite la comprensión oral, la corrección fonética, el reconocimiento de los símbolos del habla como símbolos gráficos y la habilidad para producir esos símbolos por escrito. De modo que, las destrezas lingüísticas se enseñan en este orden: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

Por su parte, el léxico se presenta desde una perspectiva integral, ya que en *enRÉDate* se ha intentado que las palabras aparezcan conectadas y asociadas conceptualmente en estructura temática. De este modo, la organización del ámbito conceptual se presenta mediante campos asociativos y campos semánticos, lo que establece dos niveles informativos: 1) el **léxico elemental** que forma parte del área temática y funciona en el aprendizaje como **palabra enfoque** y 2) el **léxico asociado** al léxico elemental, lo que permite que el niño asocie nuevos



elementos de forma secuencial y no los aprenda por orden, sino por identificación asociativa; en este nivel informativo, el léxico asociado está representado por palabras derivadas, familia de palabras, etc.



El diseño instructivo de materiales en un entorno virtual monitorizado por el ordenador facilita recursos docentes multimedia con el fin de favorecer la integración de los alumnos en la materia. Por su parte, el diseño electrónico permite ofrecer material multimedia a fin de proporcionar información y motivar el aprendizaje con (imágenes, vídeo, sonido). Con secciones como: “Sabías qué?”, “Expresiones”, “Aprendo con los cuentos” y “Me divierto cantando” se ofrecen entornos educativos de conocimiento lingüístico -cultural.

El método comunicativo como método de aprendizaje exige para la enseñanza/aprendizaje del vocabulario un nuevo criterio en tanto al diseño y concepción se refiere. Así en *enRÉDate* el léxico se presenta en un contexto de operatividad en el que las unidades léxicas estén contextualizadas, sean funcionales y significativas. Por eso se incluyen **mapas conceptuales básicos** como estrategia de aprendizaje cognitiva, que sirven para fortalecer e incentivar la manejabilidad del léxico y la agilidad mental.

Los mapas conceptuales permiten al docente/tutor tener siempre el léxico contextualizado y dentro de un espacio significativo, pues al trabajar con redes operativas permiten al estudiante tomar conciencia de la relación de las palabras entre sí, ayudándole a “recuperar” expresiones y/o palabras que conoce o ha oído (léxico pasivo); así como, adquirir nuevo léxico, correcciones y variantes.

El diccionario también incluye una organización alfabética del léxico elemental. Su justificación nada tiene que ver con la inclusión tradicional y necesaria del listado alfabético en los diccionarios onomasiológicos del español —por el inconveniente principal de estos diccionarios de que ningún usuario puede acceder de forma directa y sistemática a una macroestructura de este tipo. En *enRÉDate* el orden onomasiológico es válido por sí mismo gracias al soporte digital, ya que este ofrece por sus propias características un motor de búsqueda que opera de forma automática, proporcionando un acceso rápido, sencillo y flexible a todas las posibilidades de la recuperación documental. Este permite al usuario familiarizarse con la estructura y función de un diccionario y adiestrarse en el orden alfabético, cuyo dominio resultará imprescindible para la consulta de otros diccionarios en etapas posteriores. Por tanto, es un fin didáctico exclusivamente de formación metalexigráfica como potencial usuario de diccionarios semasiológicos.

DESCUBRIMIENTO DEL ALFABETO

Hemos considerado interesante igualmente incluir un **glosario** de palabras, organizado **alfabéticamente**, para que vayan familiarizándose con este orden, especialmente, los niños que ya comienzan a dominar la lectoescritura.

El glosario permite que se familiaricen con la estructura y función de un diccionario y se adiestren en el orden alfabético, cuyo dominio les resultará imprescindible para la consulta de otros diccionarios en etapas posteriores.



En cuanto al **esquema microestructural** está vinculado estrechamente al método audio-visual y al formato digital del diccionario, pero sobre todo, y de manera muy especial, a la clasificación onomasiológica, ya que al carecer la información descriptiva lexicográfica de una paráfrasis definicional, citas u ejemplos, la descripción se da dentro del campo temático el cual



ofrece una zona de significación común. Las palabras están así interrelacionadas por afinidad semántica. En su disposición orgánica, la microestructura queda diseñada por dos estructuras básicas: *la indicación semántica elemental* y *la indicación semántica múltiple*.

La *indicación semántica elemental* es una etiqueta digital hiperonímica, que funciona como signo lemativo. Dicha etiqueta básica se presenta como elemento interactivo evidente solo en una página web y permite al usuario ubicar adecuadamente la información semántica. La información se mostrará con solo colocar el cursor del ratón sobre la imagen y es la implementación más concreta y simple para ofrecer este tipo de datos —no obstante, dicha la indicación semántica elemental también se ofrece en la presentación jerárquica del campo semántico y en los mapas conceptuales.

Esta indicación semántica elemental es la unidad de estructura básica en donde se determina y ordena la significación dentro del nivel de estructura lógica macroestructural. Incluir estos rasgos digitales para la especificación conceptual es un recurso eficaz para tareas de producción y comprensión.

Por su parte, la *indicación lemativa múltiple* son los grupos y subgrupos de palabras organizados por proximidad semántica y que se presentan en el diccionario como léxico elemental y léxico asociado. El léxico queda sistematizado en función de su categorial gramatical, en este punto, se dispone órdenes diferentes: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios.



enRÉDate, herramienta digital

Enrédate es un **recurso digital** absolutamente original y distinto. Presentamos así un producto en versión múltiple que permite diversificar e integrar contenidos.



En cuanto al material multimedia se valoraron distintas opciones. Desde un primer momento, se descartó la posibilidad de hacer un desarrollo exclusivo para plataforma Windows, ya que si bien es cierto que es el sistema operativo mayoritario hoy en día, no lo es menos que otras opciones (MacOS, sistemas basados en GNU/Linux) que están tomando cada vez

más fuerza, así como los dispositivos móviles avanzados (tabletas y Smartphones), que en muchos casos suplen a las computadoras tradicionales. Por ello se consideró fundamental que el material fuera multiplataforma. Se optó por utilizar una herramienta de desarrollo de *e-learning* de las muchas que hay disponibles en el mercado, en lugar de hacer un desarrollo desde cero. La opción elegida finalmente fue el formato de páginas web interactivas, al ser, en nuestra opinión, la opción más flexible, por su facilidad de manejo y por la flexibilidad que proporciona en cuanto a variedad de controles y posibilidades de personalización de los contenidos. En lo que respecta al aspecto visual, se trabajó para intentar dar un cuidado aspecto uniforme a todo el material.

Con esto conseguimos favorecer el uso de la tecnología en la edad temprana, si bien, no olvidamos que para que esto sea posible es necesario que los padres y/o maestros actúen como gestores de la información y guías del aprendizaje.

Del usuario individual al uso compartido en un centro

enRÉDate está diseñado para un usuario infantil, para el cual se crea un espacio lúdico de aprendizaje digital con el fin de alcanzar la competencia léxica, esto es, el conocimiento del vocabulario y la capacidad de usarlo, pero, sobre todo, para facilitar la capacidad de proyección de palabras en el mundo real. Así mismo, se ofrece al usuario infantil una herramienta útil de descripción y conocimiento lingüístico: el diccionario. Su formato permite





perfectamente el uso doméstico individual en donde los contenidos de aprendizaje se valoran como un medio de diversión, entretenimiento y/o ayuda a las tareas escolares.

Si bien, en el uso compartido en un centro es en donde el recurso digital se muestra en su máxima

extensión, ya que se presenta como una aplicación docente nueva, por su estructura y aplicación, en donde el tutor de Educación de Infantil y Primaria pueda desarrollar las competencias necesarias para llevar a la práctica. Pero, sobre todo, y muy especialmente, para llevarlo al aula como método de innovación docente “aprender a aprender”, al proporcionar recursos docentes multimedia con el fin de favorecer la integración de los alumnos en la materia

Hoy más que nunca se ha de contar con las prestaciones de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas, dado que la tecnología, de manera muy especial está provocando un replanteamiento de la cuestión educativa, especialmente, en lo que a enseñanza y aprendizaje de lenguas se refiere. En este sentido, el uso de las tecnologías por parte del profesor sirve definitivamente de apoyo en el currículo de enseñanza/aprendizaje de la lengua nativa, ya que permite la confección de una tipología de herramientas digitales a partir de las destrezas lingüísticas que se persiguen apoyar y desarrollar. En este sentido y en especial en tanto al estudio del léxico se refiere, podemos contar con *enRÉDate*.

- Emplea técnicas de enseñanza basadas en la motivación, adquisición de habilidades, enseñanza directiva, exploración guiada, descubrimiento personal y metacognición.
- Actualiza al alumno con recursos didácticos dentro de un entorno virtual.
- Promueve el trabajo autónomo del alumno.
- Dinamiza la enseñanza de los contenidos pudiendo ofertar numerosas actividades con los que el alumno podrá construir su conocimiento.

enRÉDate: explotación didáctica

enRÉDate permite trabajar diversos aspectos, tanto lingüísticos como extralingüísticos: orden alfabético, ortografía, pronunciación, acentuación, género, fraseología, contenidos culturales, etc., con la intención de desarrollar las redes del léxico mental de los alumnos, y así su competencia léxica y, por ende, su destreza comunicativa, mediante una metodología lúdica, y desde una perspectiva enactiva.



En las actividades que proponemos no se ha precisado el ciclo o curso, ya que muchas de ellas pueden emplearse en distintos niveles, siendo posible modificar lo que sea necesario para adaptarlas a las necesidades o intereses del profesor y de los alumnos. Como podemos ver, hemos agrupado las actividades en nueve grandes campos, tantos como aspectos permite practicar la obra.

En cuanto a las dinámicas para la realización de estas actividades, además de las indicaciones y recomendaciones que incluimos en los enunciados de las mismas, de forma general, y siempre que el docente lo estime oportuno (por la edad del discente, en actividades y campos más complicados...), se recomienda ayudar a los alumnos a completar las actividades con el estímulo visual que proporciona la imagen que aparece en *enRÉDate* (todas las imágenes incluidas en la explotación didáctica son enlaces activos a la entrada correspondiente), aprovechando así el potencial cognitivo y didáctico del código dual.

Igualmente, para la evaluación de las actividades, y como retroalimentación para los alumnos, se puede pedir que comprueben entre todos la validez de los resultados, animando para ello a la consulta del diccionario mediante los enlaces activos de las imágenes.

Por lo que se refiere al tipo de agrupación, la mayoría de las actividades están diseñadas para trabajar en parejas o en grupos, posibilitando de este modo el trabajo colaborativo y el andamiaje, lo que a su vez facilitará y potenciará la interacción comunicativa entre los alumnos, así como el aprendizaje significativo.

Finalmente, estimamos que puede ser productivo, en función de la naturaleza del grupo escolar, proponer la realización de las actividades en forma de competición, concediendo puntos por cada una completada correctamente, así como un premio final al grupo que obtenga la mayor puntuación.



Índice de actividades

1. ORDEN ALFABÉTICO.....	119
1.1. Une palabra e imagen y ordena.....	119
1.2. Encuentra la imagen mal ordenada.....	120
1.3. Completa y ordena.....	120
1.4. Añade las letras que faltan y ordena.....	120
1.5. Busca en el diccionario la palabra del medio.....	121
1.6. “El gato de la maestra es está + adjetivo”.....	121
2. ORTOGRAFÍA.....	122
2.1. Completar con “gu” o “gü”.....	122
2.2. Completar con “g” o “j”.....	123
2.3. Completar con “b” o “v”.....	123
2.4. Sopa de letras de palabras con h.....	123
2.5. Completar con “c”, “z” o “qu”.....	124
2.6. Completar con “r” o “rr”.....	125
2.7. Crucigrama de palabras con “x” y “s”.....	125
2.8. “Las sílabas locas”.....	126
3. PRONUNCIACIÓN.....	126
3.1. “¿Sabes pronunciar bien en español?”.....	126
3.2. Acentuación.....	127
4. GÉNERO.....	128
4.1. Masculino o femenino.....	128
4.2. Juega al “S+7”.....	129
5. CAMPOS TEMÁTICOS.....	129
5.1. Asociogramas.....	129
5.2. Diagramas.....	130
5.3. Árboles conceptuales.....	130
5.4. Árbol genealógico.....	132
5.5. Escalas y gradaciones.....	132
5.6. “Respuesta física total”.....	132
5.7. Repaso de campos semánticos.....	134
5.8. “Crea una historia”.....	134
5.9. “Nos vamos al mercado”.....	135
5.10. “Intrusos”.....	136
5.11. El juego de las categorías.....	137
5.12. “Juguemos a adivinar”.....	137
5.13. “Adivina adivinanza”.....	138
5.14. Ampliación de frases.....	140
5.15. Descifrar mensajes en clave.....	140
5.16. Cadenas de palabras.....	140
5.17. Bingo de palabras.....	141
5.18. Juego de mímica.....	141

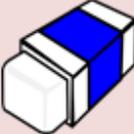


5.19. Sopas de letras y crucigramas.....	142
5.20. Definición.....	143
5.21. ¿Quién hace qué?.....	144
5.22. Puzle de palabras.....	145
5.23. Greguerías.....	145
5.24. Construimos palabras.....	146
5.25. Coleccionamos palabras.....	146
5.26. Pegamos palabras.....	147
6. SINÓNIMOS, ANTÓNIMOS, HOMÓNIMOS.....	147
6.1. Une con flechas los opuestos.....	147
6.2. Une con flechas palabras sinónimas.....	148
6.3. Partido de antónimos.....	149
7. FRASES, LOCUCIONES, COLOCACIONES, REFRANES.....	150
8. ¿SABÍAS QUÉ?	151
8.1. El sonido de los animales.....	152
8.2. ¿Verdadero o falso?.....	153
8.3. ¿Sabes comportarte?.....	154
9. APRENDEMOS CON CUENTOS, CANCIONES, POESÍAS.....	155
9.1. Cuentos: “La ratita presumida”.....	155
9.2. Canciones: “La vaca lechera” (158); “Los vegetales” (159); “Las partes del cuerpo” (61).....	158
9.3. Poesías.....	162



1. ORDEN ALFABÉTICO

1.1. Une la imagen y la palabra y ordénalas alfabéticamente

	jersey
	zanahoria
	olivo
	camaleón
	espejo
	barca
	almendra
	gema
	quiosco
	taxi

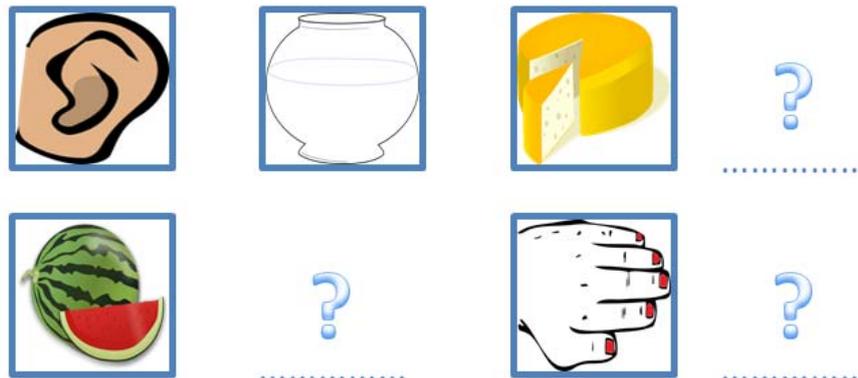
almendra...



1.2. En esta serie hay una imagen cuyo nombre está mal colocado alfabéticamente. Rodea la imagen



1.3. Siguiendo el orden alfabético, completa esta serie con palabras tomadas de enRÉDate



1.4. Añadiendo las letras que faltan, obtendrás diez nombres de medios de comunicación. Ordénalos alfabéticamente

En esta actividad, así como siempre que lo creamos oportuno, podemos ayudar a los alumnos con el estímulo visual que proporciona la imagen que incluimos en enRÉDate.

_nt_r_el	t_le_is_ó
o_d_n_do	p_s_al
c_rt_	pe_íó_í_c
r_ví_t_	t_l_fo_o
c_n_	r_di_





1.5. Consulta enRÉDate y di qué palabras se encuentran entre estas series de imágenes



Solución: **carro**



Solución: **manopla**



Solución: **palomita**

1.6. «El gato de la maestra es/está + ADJETIVO»

Esta actividad puede realizarse en gran grupo o en pequeños grupos. Los alumnos se turnan para terminar la frase con un adjetivo diferente, siguiendo el orden alfabético. Queda eliminado el que no puede añadir un adjetivo o comete un error.



Ejemplo: El gato de la maestra es está **alegre**, **blanco**, **cazador**, **desnudo**, **enfadado**, **fuerte**...

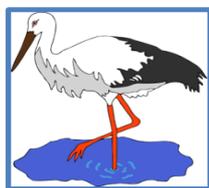
Se pueden inventar otras frases, como “María ha dibujado un(a) + SUSTANTIVO”, ayudando a los alumnos con estímulos visuales:



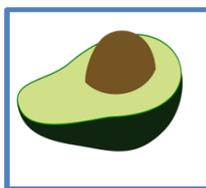
2. ORTOGRAFÍA

Pedimos a los estudiantes que busquen en **enRÉDate** palabras de dificultad ortográfica, que pueden cumplir ciertas reglas, y que a continuación escriban frases con ellas si así lo estimamos oportuno.

2.1. Coloca “gu”, “gü” según corresponda



ci__eña



a__acate



á__ila



i__ana



len__a



__ante



__ardería



pin__ino



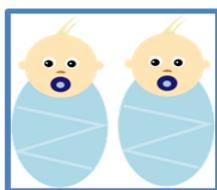
2.2. Coloca "g" o "j" según corresponda



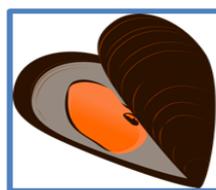
_el



conser_e



_emelo



me_illón



_eranio



pere_il



_imnaso

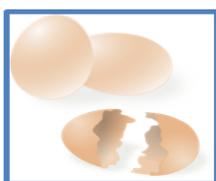


reli_ión

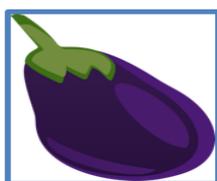
2.3. Coloca "b" o "v" según corresponda



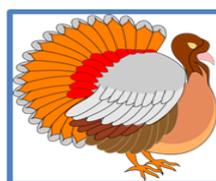
a_ellana



fue_o



_erenjena



pa_o



a_eja



_aca



_icicleta



_atidora

2.4. Encuentra en esta sopa de letras diez palabras que comienzan por "h"⁴

Como paso previo a esta actividad, y con el objetivo de que relacionen la imagen con su denominación, a los alumnos se les ofrecen las imágenes sin nombre, y se les pide que digan el de cada una o lo busquen en **enRÉDate**. Otra opción es proporcionar los nombres desordenados y que los unan con flechas a las imágenes correspondientes:

⁴ Hemos confeccionado la sopa de letras con **Educaplay** (<https://es.educaplay.com/>), que permite crear actividades educativas multimedia, de un amplio catálogo disponible, generando recursos con un resultado atractivo.





harina



hielo



habichuela



higo



hielecho

hospital

hipopótamo

huevo

hoja

horno



G	H	R	D	H	U	E	V	O	D	F	V	J	S
F	V	G	W	X	F	N	A	Y	R	Y	Q	C	E
R	Y	M	O	S	O	X	O	X	E	U	V	V	C
W	B	D	W	A	H	W	M	H	X	Q	L	T	R
J	C	H	M	A	A	I	A	E	D	H	Q	D	T
Y	F	I	M	U	B	X	T	L	R	H	V	R	H
P	W	G	A	R	I	Q	O	E	A	J	G	Y	I
V	E	O	N	J	C	K	P	C	U	S	C	F	E
J	X	N	I	E	H	Q	O	H	X	O	P	I	L
V	T	R	R	M	U	J	P	O	E	J	J	P	O
I	A	O	A	E	E	F	I	H	O	J	A	M	M
B	H	H	H	U	L	M	H	U	V	P	V	J	C
D	I	E	E	L	A	H	O	S	P	I	T	A	L
V	O	W	E	U	O	A	G	Q	Q	S	G	X	O

Y	J	L	S	H	U	E	V	O	P	X	Q	H	D
J	B	K	N	A	N	D	L	C	X	T	K	J	S
C	C	X	L	H	W	B	O	I	V	K	U	O	A
S	E	H	V	N	H	J	M	H	G	A	K	U	E
W	W	H	B	P	A	G	A	E	L	H	J	N	E
U	U	I	B	W	B	D	T	L	W	G	X	K	H
H	P	G	A	O	I	O	O	E	K	C	Y	Q	I
C	I	O	N	L	C	G	P	C	F	H	I	U	E
N	T	N	I	C	H	W	O	H	H	G	R	B	L
I	N	R	R	E	U	E	P	O	U	B	O	B	O
R	D	O	A	Q	E	B	I	H	O	J	A	F	O
S	I	H	H	X	L	D	H	P	C	L	Y	X	Y
S	Z	V	Z	G	A	H	O	S	P	I	T	A	L
N	A	O	A	F	S	V	H	H	W	Y	L	M	Z

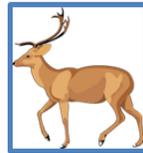
2.5. Completa con "c", "z" o "qu" según corresponda



_al_etin



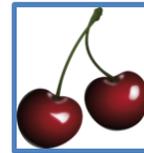
peri_ito



_ierno



mos_ito



_ere_a



va_ero



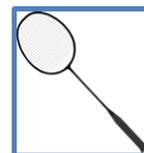
cha_eta



_erve_a



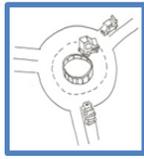
eri_o



ra_eta



2.6. Completa con "r" o "rr" según corresponda



_stonda



go_ión



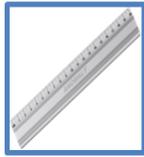
ace_a



ba_er



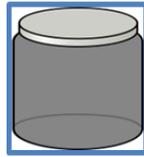
piza_a



_egla



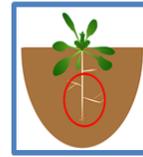
pe_o



ta_o



ja_én



_aiz

2.7. Realiza este crucigrama para distinguir palabras con "x" y "s"

Los crucigramas con imágenes de palabras que cumplan ciertas reglas y que pueden buscar y comprobar en el diccionario son actividades productivas⁵.

*Como paso previo, con el objetivo de que relacionen la imagen con su denominación, a los alumnos se les ofrecen las imágenes sin nombre, y se les pide que digan el de cada flor o que los busquen en **enRÉDate**. Otra opción es ofrecer los nombres y que los unan a las imágenes con flechas:



teletexto

estuche



mosquito

exprimir



secto/a

axila



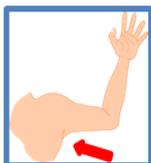
excursión

escarabajos



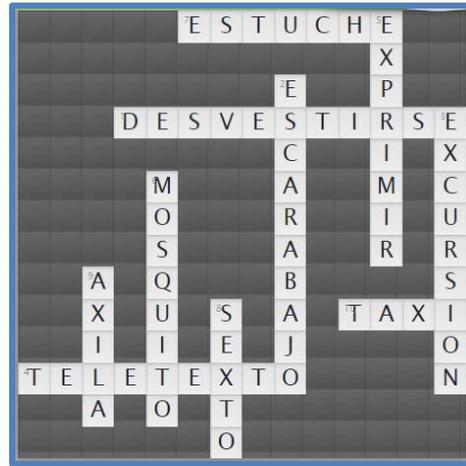
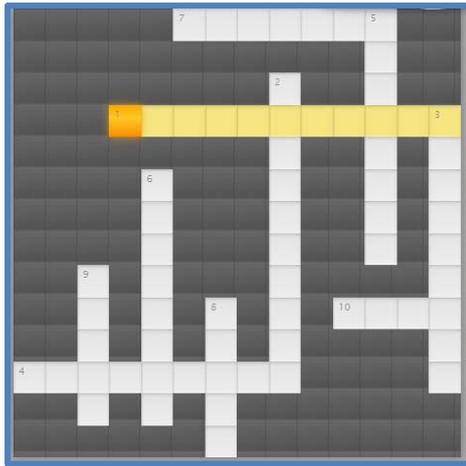
desvestirse

taxi



⁵ Diseñado con Educaplay: <https://es.educaplay.com/>





2.8. Las sílabas locas

Se trata de un juego de fichas con imágenes que presentan sílabas descolocadas, y que los alumnos deben que colocar correctamente en sus casillas correspondientes.

El juego de las sílabas locas 

									
GRA	BO	FO	LÍ	DER	CUA	NO	TU	CHE	ES

3. PRONUNCIACIÓN

3.1. ¿Sabes pronunciar bien en español?

Para practicar la pronunciación, podemos trabajar con trabalenguas conocidos por todos, como el siguiente:

“El cielo está enladrillado.
 ¿Quién lo desenladrillará?
 El desenladrillador que lo desenladrille,
 buen desenladrillador será”



Proponemos a nuestros alumnos que intenten crear trabalenguas semejantes:



El castillo está encantado...



El regalo está empaquetado...



El pájaro está enjaulado...



El perro está adormilado...

3.2. Acentuación

Busca en *enRÉDate* cinco palabras de cada clase (agudas, llanas o graves y esdrújulas), con tilde o sin ella. Escríbelas en las casillas correspondientes del siguiente cuadro y separa sus sílabas con un guion. Subraya también las sílabas tónicas:

ESDRÚJULAS	LLANAS O GRAVES	AGUDAS
á-ba-co		



Separa en sílabas el nombre de las siguientes imágenes, escribe su sílaba tónica y pon tilde si la necesita. Comprueba después en *enRÉDate* si lo has hecho bien.

	SEPARA SÍLABAS	SÍLABA TÓNICA	TILDE
	á-ba-co	á	Sí
			
			
			
			
			

4. GÉNERO

4.1. Masculino y femenino

Une con una flecha palabras de dos columnas que adopten formas léxicas diferentes para el masculino y el femenino, comprobando en *enRÉDate* si lo has hecho correctamente:

	gallo	vaca	
	toro	gallina	
	caballo	oveja	
	carnero	tigresa	
	tigre	yezua	



4.2. Juega al “S+7”

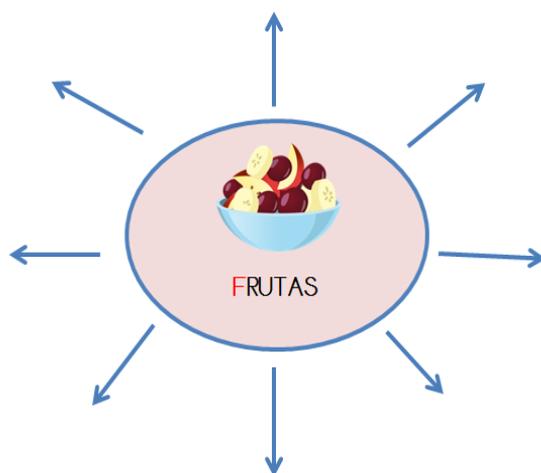
En una frase subrayamos los sustantivos (S) y los sustituimos por el séptimo (+7) que encontremos en *enRÉDate* a partir del subrayado en el texto. Cuando no coincida el género, se deben realizar los cambios gramaticales necesarios. Podemos comenzar con oraciones sencillas e ir complicándolas gradualmente:

El perro del jardinero se escapó de la casa
El pez de la jirafa se escapó del castillo de arena
La pedra del jueves se escapó de la cebra...

5. CAMPOS TEMÁTICOS

5.1. Asociogramas

Si aprovechamos que el léxico se almacena en nuestra mente en forma de redes asociativas, los ejercicios en forma de asociogramas resultarán muy productivos: escribimos en la pizarra una palabra, que constituye una noción general (por ejemplo “frutas”, mientras que otras posibles podrían ser “la ropa”, “las vacaciones”...), y pedimos a los alumnos que digan o escriban (pueden buscarlas en *enRÉDate*) todas las palabras que conozcan relacionadas con dicha noción propuesta.



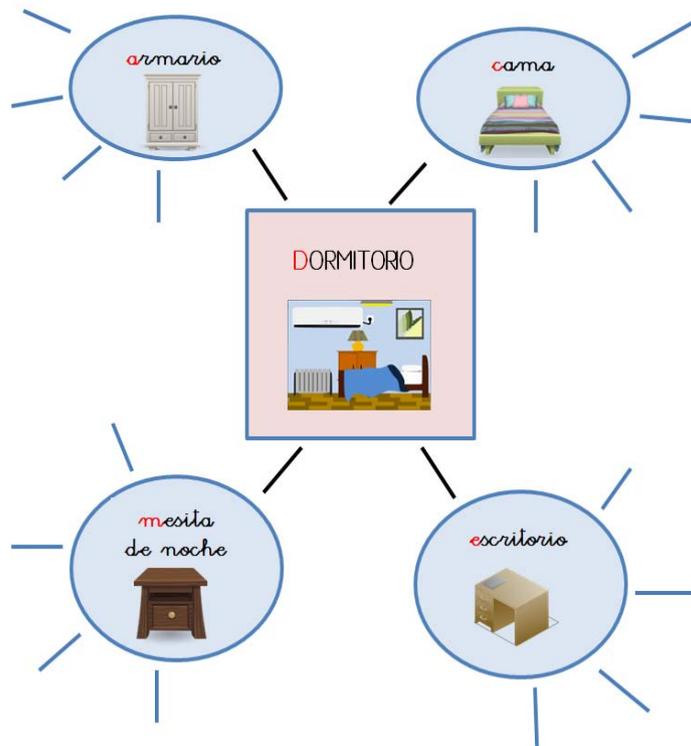
Este tipo de actividad es muy útil, por ejemplo, para elaborar un campo léxico o para sistematizar el vocabulario de un área temática. Para activar las redes asociativas de los alumnos resulta útil la presentación del material visual proporcionado en *enRÉDate*.



5.2. Diagramas

Otro tipo de actividad basada en la activación de dichas redes asociativas es la que se basa en diagramas, como la que presentamos a continuación: basándonos en el dormitorio, podemos trabajar los muebles y objetos relacionados.

Preguntamos a los alumnos qué muebles y objetos podemos encontrar en el dormitorio, para que los digan y/o escriban, e incluso podemos pedir que añadan algún otro mueble u objeto para completar el diagrama.



Si deseamos completar morfológicamente esta actividad, podemos pedir que clasifiquen los sustantivos como como femenino (F) o masculino (M).

Igualmente, podemos activar los conocimientos de los alumnos mediante estímulos visuales.

En esta actividad podemos ofrecer distintas variantes, como presentar el diagrama con algunas palabras incluidas. Igualmente, en cuanto a la lista de léxico para completar el diagrama, podemos ofrecer una lista completa o incompleta.

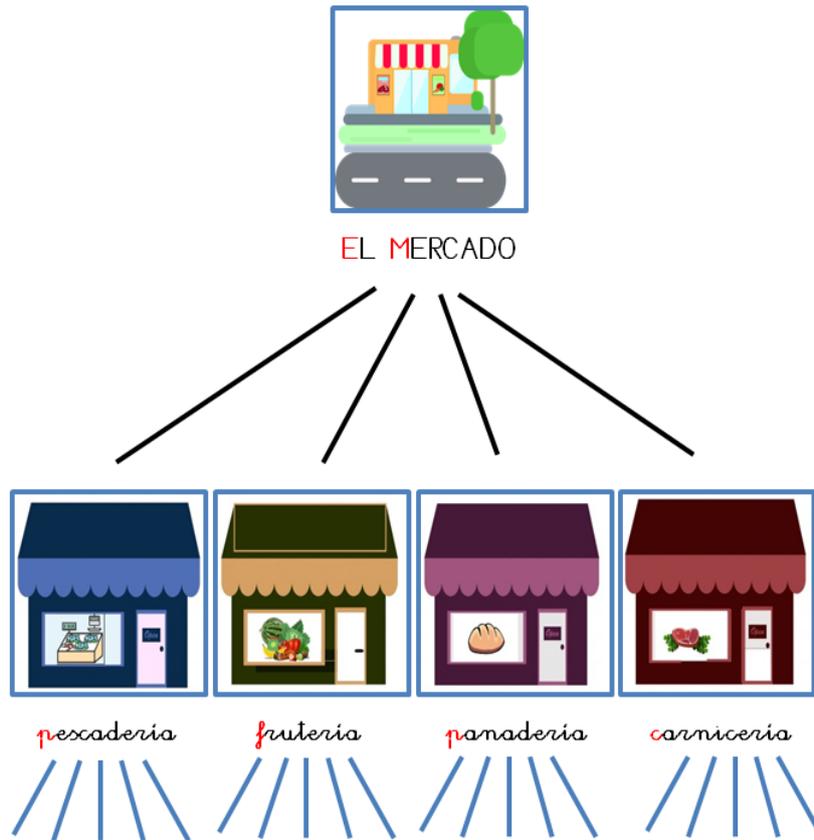
5.3. Árboles conceptuales

Otro tipo de actividad que aprovecha la organización en red del léxico es el árbol conceptual: por ejemplo, para trabajar el campo de los establecimientos del mercado, presentamos un árbol para que los alumnos escriban o digan qué podemos comprar en estos establecimientos.

Igualmente, se ofrece la posibilidad de que agreguen otros establecimientos del mercado y los productos que se pueden comprar en ellos.

Este tipo de árbol, al igual que los diagramas y asociogramas anteriores, puede completarse a medida que los alumnos van ampliando su léxico.





Otra posibilidad es aprovechar los árboles conceptuales que presenta *enRÉDate*, añadiendo palabras a cada una de las subcategorías:



5.4. Árbol genealógico

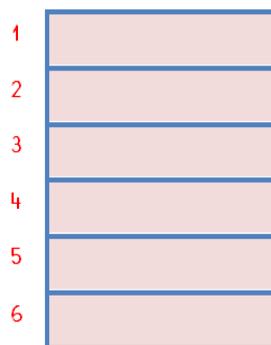
La confección de un árbol genealógico sencillo con fotos que los alumnos tengan de su familia es igualmente otro tipo de actividad basada en árboles conceptuales. A cada foto deben añadir la denominación de los parentescos (“abuela”, “padre”, “hermana”, “primo”...).



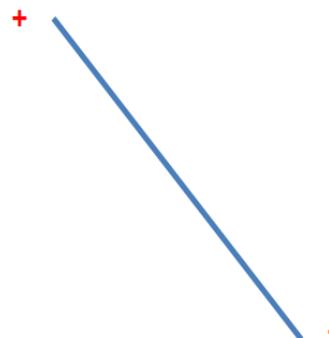
5.5. Escalas y gradaciones

Una tarea que ayuda a practicar unidades léxicas que se agrupan formando escalas y/o gradaciones es situarlas en el lugar apropiado de una escala. Estas son adecuadas para gradaciones como *ninguno-a*, *alguno/a*, *muchos-as*, o acciones que implican una gradación temporal como *desayuno/comida/merienda/cena*; *nacer/crecer/reproducirse/morir*...

Modelo A



Modelo B



5.6. “Respuesta Física Total”

Los alumnos siguen las órdenes dadas por el profesor o un compañero, en gran grupo o en pequeños grupos.

Otra opción es utilizar las imágenes de *enRédate* para dar las órdenes: los alumnos deben cumplir la orden viendo la imagen, pronunciando al mismo tiempo el nombre de lo que ven.



Poned las manos sobre las rodillas

.....sobre la 

.....sobre la 

.....sobre los pies

.....sobre la 

.....sobre las mejillas

.....sobre la 

.....en la cintura

.....en el 

.....en el cuello

Poned el boli sobre la mesa

.....sobre la 

.....debajo de la silla

.....debajo del 

.....sobre el libro

.....en el suelo

.....debajo de la 

.....dentro del libro

Coged el  con la mano izquierda

Coged el  con la mano derecha

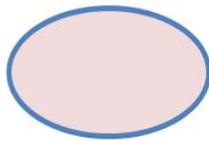


5.7. Repaso de campos semánticos

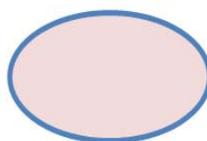
Al final de un cuatrimestre o de una unidad didáctica, podemos realizar una sencilla actividad para repasar campos semánticos trabajados: organizamos un concurso para ver qué grupo/pareja escribe más unidades léxicas en los círculos en un tiempo determinado.



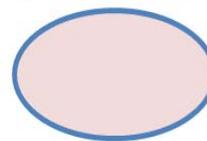
animales



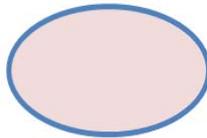
ropa



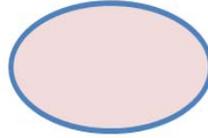
partes del cuerpo



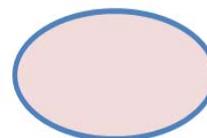
medios de transporte



profesiones



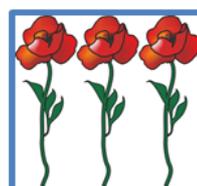
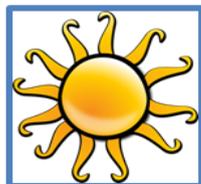
familia



5.8. Crear una historia utilizando objetos presentes en enRÉDate

1. Se selecciona un cierto número de unidades léxicas que se desee practicar. Estas unidades léxicas pueden proceder de uno o varios campos trabajados anteriormente, y se dividen en grupos de varios dibujos.

HISTORIA 1



HISTORIA 2



2. Se divide la clase en grupos y se presenta un conjunto de unidades léxicas diferente a cada grupo, teniendo en cuenta que los grupos no pueden ver los dibujos unos de otros.
3. Cada grupo inventa una historia breve en la que aparezcan, entre otras, las unidades representadas en las imágenes que han recibido.
4. Cada grupo cuenta su historia a la clase, y los demás estudiantes deben adivinar qué imágenes tiene cada grupo. Para esto pueden tomar notas mientras escuchan la historia.

5.9. Nos vamos al mercado

Por medio de preguntas, vamos conociendo la información que saben los alumnos sobre un tema concreto:

¿Cómo se llama este alimento?

¿Quién lo hace?

¿Dónde lo hace?



Podemos aprovechar para explicar cómo se hace el pan, sus ingredientes, qué otros productos fabrica también el panadero, así como qué se puede comprar en una panadería. Además, se podría preparar la dramatización de una escena habitual en una panadería.

Una vez que se practiquen distintas familias de palabras, relacionadas con los alimentos y los establecimientos, sería interesante recrear en la clase un pequeño mercado con una panadería, una carnicería, una pescadería, una frutería... con sus trabajadores y productos respectivos (panadero/a, carnicero/a, pescadero/a, frutero/a...), practicando situaciones comunicativas reales.



5.10. Intrusos

¿Cuál(es) de estas palabras no pertenece(n) a la serie? ¿por qué?

¿Podrías agregar otras?

SERIE 1



amasar



descansar



batir



cocer



freir



rallar



SERIE 2



pantalón



traje



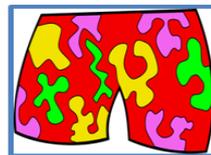
falda



chándal



despertador



bermudas

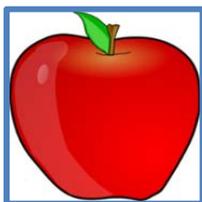
5.11. El juego de las categorías

Esta actividad se basa en una competición: se establecen las categorías (ej. colores, frutas/verduras, profesiones/oficios, animales...) y para cada jugada se elige una letra o se procede en orden alfabético. Tras esto, individualmente o en grupos se pide a los alumnos que escriban palabras para cada categoría en el tiempo establecido.

	A	B	C	D	E
COLORES					
VERDURAS					
ANIMALES					
PROFESIONES					
...					

5.12. Juguemos a adivinar

Este juego puede realizarse en gran grupo o en pequeños grupos. En trozos de papel se escriben las palabras que van a utilizarse para el juego (de un campo concreto o varios, según nos interese), y se introducen en un sobre o una caja. Un alumno saca un papel y los demás tratan de adivinar qué es mediante preguntas que puedan responderse con “sí” o “no”.



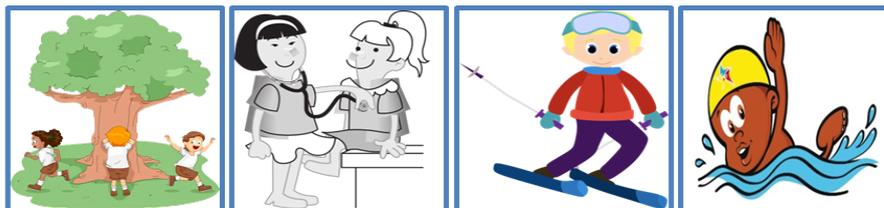
Para ayudar a los alumnos, podemos decirles que primero intenten establecer la categoría (ej. ¿es un mueble?, ¿es algo que se puede comer?), a continuación que traten de descubrir ciertas



características (¿es femenino?, ¿es masculino?, ¿lo usamos para sentarnos?, ¿es verde?) y finalmente que intenten adivinar la palabra (ej. ¿es un banco?, ¿es una manzana?).

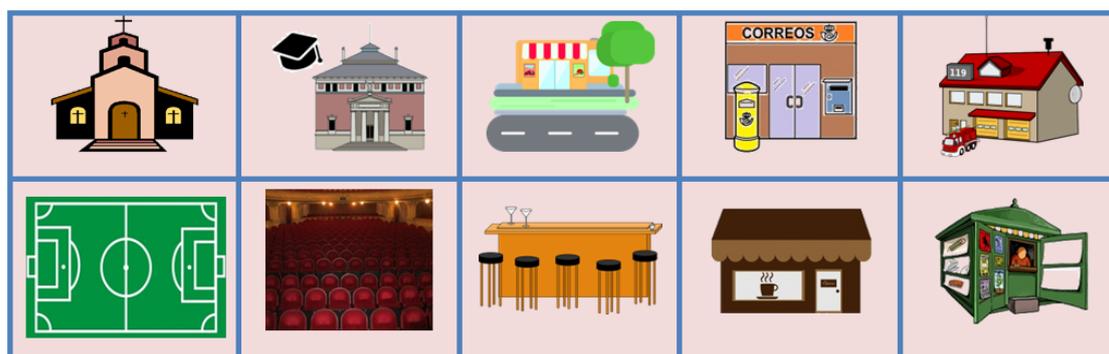
Mientras tanto, un miembro del grupo puede ir anotando las preguntas que han respondido afirmativamente. Estas notas pueden servir de pista cuando alguien lo pida y, una vez adivinada la palabra, pueden emplearse también para redactar una posible definición.

Otra opción, igualmente en gran grupo o pequeños grupos, es que un estudiante represente una acción a través de mímica y los demás traten de adivinar el verbo o la expresión.



Otra alternativa se puede realizar en pequeños grupos:

1. Se utilizan tarjetas con imágenes en las que aparecen elementos de un mismo campo temático.
2. El grupo elige una tarjeta y la coloca sobre la mesa.
3. El alumno al que le toque jugar elige uno de los elementos representados en la tarjeta y lo escribe en un papel.
4. Mediante preguntas, los demás tratan de adivinar qué elemento ha elegido.



5.13. “Adivina adivinanza”

A los alumnos les suelen gustar las adivinanzas. Es por esto por lo que *enRÉDate* incluye un amplio número de ellas. El profesor puede trabajarlas en clase para que, una vez practicadas



en grupo, pueda pedir a los alumnos, en función de su nivel, que inventen algunas ellos mismos.

Para practicarlas, podemos presentar algunas de ellas y pedir a los alumnos que elijan la respuesta de entre una batería de imágenes desordenadas, de uno o varios campos semánticos:

<p>“Si los abro, veo si los cierra, sueño” (los ojos)</p>	
<p>“Órdenes da, órdenes recibe, algunas autoriza, otras prohíbe” (el cerebro)</p>	
<p>“Uno larguillo, dos más bajitos, otro chico y flaco, y otro gordazo” (los dedos)</p>	
<p>“Bonita planta, con una flor, que gira y gira buscando el sol” (el girasol)</p>	
<p>“Más dura que el pasto, más pisada que el mar, si miras abajo ahí está” (la tierra)</p>	
<p>“Lomos y cabeza tengo y aunque vestida no estoy, muy largas faldas mantengo” (la montaña)</p>	
<p>“¿Quién hace su casa en la verde rama, y allí sus hijos solicita y llama?” (el pájaro)</p>	
<p>“Cuatro patas tiene, así como asiento, de ella me levanto y en ella me siento” (la silla)</p>	



5.14. Ampliación de frases

El profesor comienza una frase y los alumnos deben repetirla añadiendo siempre una palabra nueva de las que se estén practicando, pero teniendo cuidado de que la frase tenga sentido y de que no olviden ninguna palabra.

Ejemplo:

Profesor: *En mi casa tengo...*

Alumnos: *En mi casa tengo un frigorífico...*

En mi casa tengo un frigorífico blanco...

En mi casa tengo un frigorífico blanco que tiene leche...



5.15. Descifrar mensajes en clave

Ejemplo:

*En el 71j49 de la derecha de la 8201 del profesor hay un
r2g1l4 para ti. Se trata de un l36r0 de aventuras que
podrás l22r después en tu 7101.*

Clave: 1 = a; 2 = e; 3 = i; 4 = o; 5 = u; 6 = b; 7 = c; 8 = m; 9 = n; 0 = s.

Solución:

*En el cajón de la derecha de la mesa del profesor hay
un regalo para ti. Se trata de un libro de aventuras que
podrás leer después en tu casa.*

5.16. Cadenas de palabras

Por turnos, cada alumno tiene que decir una palabra siguiendo una consigna, que puede ser de varios tipos en función del objetivo didáctico:

- Formales: que empiece por una letra o una sílaba determinada, por la última letra o sílaba de la palabra anterior, que incluya una letra determinada, etc.: *crystal - lámpara - ratón - natillas - salón...*
- Semánticas: que designen palabras de un mismo campo semántico (frutas, animales, ropa, etc.): *manopla - plancha - chaqueta - talón...*

Este tipo de actividad puede servir para repasar el léxico aprendido en un campo semántico, restringiendo así las palabras que pueden emplear los alumnos.



5.17. Bingo de palabras

Se juega con cartones divididos en cuadros, en cada uno de los cuales hay un dibujo de un objeto, animal, acción, etc. Un alumno “canta” las palabras que saca al azar de una bolsa y los demás hacen una marca en el dibujo que la representa, hasta completar el cuadro.



Otra opción es el “bingo de definiciones”: el profesor “canta” las definiciones de los objetos incluidos en los cartones, y los estudiantes tachan las imágenes cuya definición han oído. Las definiciones pueden ser sencillas, del tipo:

1. “Te llevan en ella al hospital si estás enfermo” (ambulancia)
2. “En él viajan los astronautas al espacio” (cohetes)
3. “Vendrá rápido si hay un incendio cerca” (coche de bomberos)...

5.18. Juego de mímica

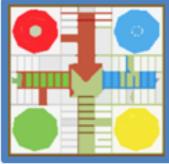
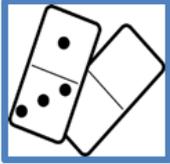
En un primer momento, el profesor puede decir el nombre de un oficio para que los niños lo imiten. Cuando ya conozcan los oficios y sus nombres, se podrá proceder al contrario: los alumnos representarán un oficio y los demás deben adivinar de cuál se trata. Esta actividad también se puede realizar con otras familias léxicas.



5.19. Sopas de letras y crucigramas

Este tipo de actividades suelen gustar mucho a los alumnos, por lo que podemos aprovechar todo su potencial didáctico. Para crearlas es posible emplear herramientas multimedia disponibles en Internet. Como ya hemos comentado anteriormente, en nuestro caso las hemos confeccionado con *Educaplay*⁶, que permite crear actividades educativas multimedia, de un amplio catálogo disponible, generando recursos con un resultado atractivo.

Encuentra en esta sopa de letras el nombre de estos diez juegos, aficiones y deportes:

				
canicas	dominó	ping pong	kárate	parchis
				
tenis	puzle	trompo	rayuela	comba

*Como paso previo, con el objetivo de que relacionen la imagen con su denominación, a los alumnos se les ofrecen las imágenes sin nombre, y se les pide que digan el nombre de cada actividad o la busquen en **enRÉDate**. Otra opción es ofrecer los nombres y que los unan a las imágenes con flechas:

T	Q	S	U	Q	D	T	A	K	H	D	Y	F	U
R	T	G	Q	Y	C	V	L	E	S	B	G	K	X
O	J	R	B	R	O	W	E	B	C	V	O	Y	G
M	T	Y	X	P	M	P	D	C	B	J	Q	I	Q
P	O	N	X	Y	B	D	X	A	C	Y	A	U	T
O	N	U	R	R	A	A	H	N	V	I	P	C	S
G	I	E	F	D	A	H	A	I	P	C	I	S	I
V	M	L	S	W	S	H	W	C	O	K	N	F	H
S	O	Z	F	U	N	N	R	A	A	D	G	E	C
K	D	U	C	V	Y	H	U	S	P	R	P	X	R
L	B	P	D	T	E	N	I	S	O	P	O	C	A
B	G	N	Q	B	H	J	F	Y	K	T	N	W	P
W	R	A	Y	U	E	L	A	G	F	D	G	A	G
L	C	U	W	I	L	F	K	A	R	A	T	E	E

T	H	L	M	H	R	Y	C	X	A	M	E	Z	C
R	E	Q	G	B	C	Y	O	E	Z	L	J	K	C
O	C	M	R	W	O	V	S	D	H	E	L	Y	D
M	N	W	E	Z	M	B	D	C	C	G	U	I	H
P	O	S	X	M	B	R	J	A	V	B	L	Y	N
O	N	C	U	J	A	V	Y	N	Q	A	P	J	S
P	I	E	E	X	M	I	X	I	N	M	I	Z	I
U	M	L	G	I	C	Z	F	C	O	Q	N	O	H
K	O	Z	S	A	I	G	D	A	D	Q	G	Z	C
C	D	U	H	Z	L	W	E	S	I	J	P	N	R
G	X	P	Z	T	E	N	I	S	F	R	O	G	A
O	T	F	T	H	V	I	S	O	I	B	N	U	P
M	R	A	Y	U	E	L	A	E	L	L	G	G	S
L	S	O	Q	B	Y	D	K	A	R	A	T	E	H

⁶ <https://es.educaplay.com/>



Realiza este crucigrama y conoce el nombre de diez flores:

*Como paso previo, con el objetivo de que relacionen la imagen con su denominación, a los alumnos se les ofrecen las imágenes sin nombre, y se les pide que digan el nombre de cada flor o la busquen en **enRÉDate**.



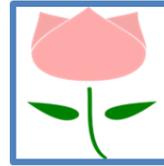
1. margarita



2. hortensia



3. violeta



4. tulipán



5. geranio



6. amapola



7. jazmín



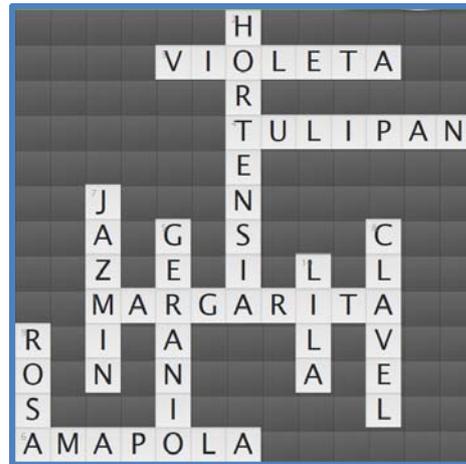
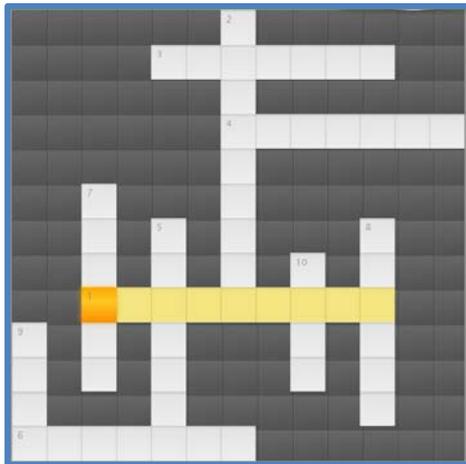
8. clavel



9. rosa



10. lila



5.20. Definición

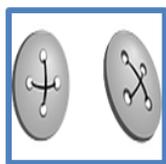
Una tarea motivadora es pedir a los alumnos que inventen definiciones de objetos (proporcionamos la imagen) para que sus compañeros intenten adivinar de qué objeto se trata:



avión



espejo



botón



rastrillo



percha



5.21. ¿Quién hace qué?

Los alumnos deben agrupar imágenes y palabras en columnas referentes a campos comunes (profesiones, utensilios que utilizan, acciones de su trabajo...). También se pueden dejar algunos huecos libres para que los alumnos los completen:

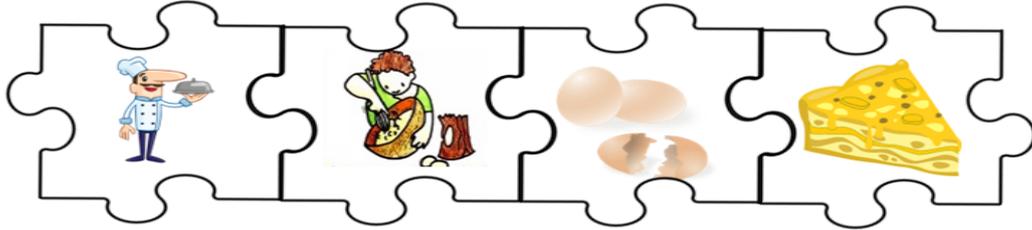
	veterinaria/a	.....	noticia
	futbolista	.....	carne
	carnicera/a	.....	ladrillo
	cartera/a	informar	pizzeria
	dentista	.....	balón
	zapatera/a	.....	pared
	astronauta	cortar	carta
	pintora/a	pintar	diente
	maestra/a	escribir	coche
	escritora/a	.....	coche
	mecánica/a	.....	zapato
	periodista	.....	perro
	albañil/a	jugar	libro

Tras esto se les puede proponer que digan o escriban frases, textos, pequeñas historias, incluyendo otras palabras si lo necesitan.

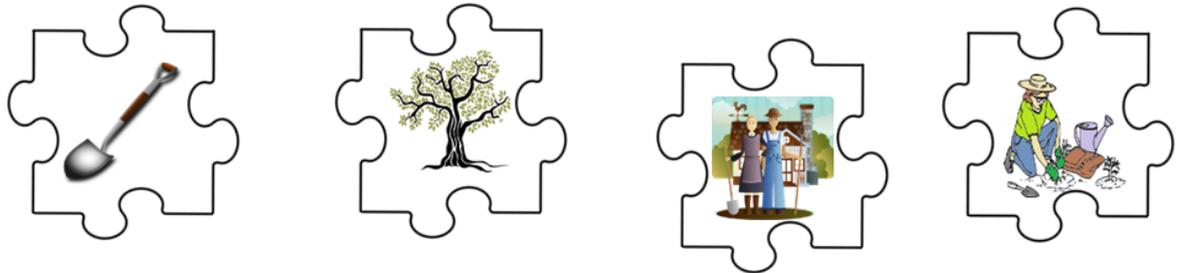


5.22. Puzle de palabras

Se juega igual que un puzle tradicional, solo que en cada ficha del puzle hay una imagen. Los alumnos deben unir distintas fichas para formar oraciones con sentido:



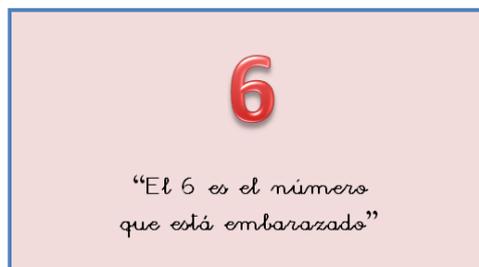
“El cocinero bate los huevos para hacer una tortilla de patatas”



“Los agricultores...”

5.23. Greguerías

Podemos utilizar las greguerías de Ramón Gómez de la Serna para que los alumnos creen definiciones parecidas de objetos:



5.24. Construimos palabras

Creamos palabras, de un campo temático o de varios, tomando el siguiente tablero como base. Para ello necesitaremos un dado y una ficha:

J		A	H		P	I	R		I	@	A	O
Q		@	R	J	N		F	@	N		S	J
W			T	L	E	@			E	@		K
E	@	B			E	T	@		V	U	J	
	W	P			@	R	A	@			Y	I
R		C	Y	H			@	L	A		P	L
G	H		@	I			T	A	F	E		
	N	S		G	F	I			A	S	@	
@	H	D	T		H	@			@	@	L	@
	A	F	R	E		P	Y	T				U
	@		I	W			@	Y	@	F	U	@
@	B		@	O	@	O		U	A	D	L	
B		G		@	U	@		I			J	
A	U	N	K	L	@	O		K	G	S	U	V
M	V	M	O		M	Z		L	A	D		J
E	X	L	@	C	N	S		N	D	F		
L	Z		V	O	@		C	@			N	P

1. Pueden empezar por cualquier esquina y moverse vertical u horizontalmente y hacia la izquierda o la derecha.
2. La arroba (@) representa cualquier letra, funciona como “comodín”.
3. Pueden usar una letra varias veces.
4. Deben tirar por turnos (se puede establecer un número, por ejemplo ocho) y con todas las letras que salgan se establece un tiempo para crear palabras, que se comprobarán al final en **enRÉDate**.
5. Gana quien más palabras logre crear.

5.25. Coleccionamos palabras

Elige una letra del abecedario, y selecciona diez palabras (sustantivos, verbos y adjetivos) de **enRÉDate** que empiecen por ella y que te resulten “llamativas”.

Intenta construir oraciones que tengan sentido con algunas de dichas palabras.

Recuerda que debes cumplir la regla de que todas las palabras de la oración deben comenzar por la misma letra, aunque puedes añadir artículos, preposiciones... que comiencen por esa misma letra.



“Los lagartos le lavan los dientes a los lobos los lunes en el lavabo”



*Otra opción, dependiendo del nivel de los alumnos, es que los artículos, demostrativos, preposiciones, etc. funcionen a modo de “comodines” y no cumplan esa regla, para facilitar la construcción de oraciones.

Igualmente, en función de su nivel, puede pedírseles que le den un aire “poético” a sus frases.

5.26. Pegamos palabras

¿Qué palabra nueva puedes formar uniendo el nombre de estas dos imágenes?



Solución: *camaleón*



Solución: *altavoz*



Solución: *escarabajo*

¿Puedes buscar más palabras de este tipo en *enRÉDate*?

6. SINÓNIMOS, ANTÓNIMOS, HOMÓNIMOS...

6.1. Une con flechas los opuestos (antónimos)



Como variante de esta actividad, podemos ofrecer solo uno de los elementos y pedimos que escriban los opuestos. Igualmente, esta actividad puede emplearse para trabajar sinónimos y homónimos.

6.2. Para trabajar los sinónimos, une con flechas estas palabras con sus correspondientes imágenes

	muñeca	
	ratón	
	lengua	
	banco	
	polo	
	radio	

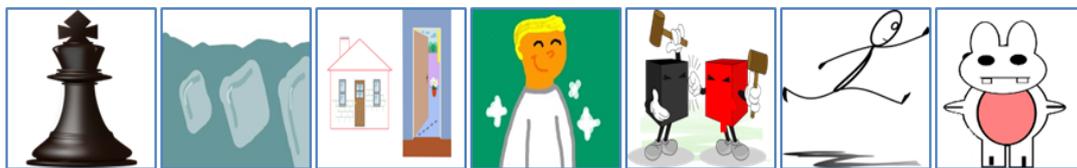


6.3. Partido de antónimos

Dibujamos un campo de fútbol en la pizarra, o mostramos en el ordenador el que proponemos a continuación. En una parte ponemos la “alineación” de palabras, y el alumno debe escribir la “alineación” que se le opone (antónimos) en la otra parte del campo:



mojado pequeño lleno desordenar subir desnudo último



negro fría cerrado limpio nunca rápidamente poco



7. FRASES, LOCUCIONES, COLOCACIONES, REFRANES...

7.1. Busca en enRÉDate frases, refranes... de estas áreas temáticas

a) Nombres de alimentos



b) Partes del cuerpo



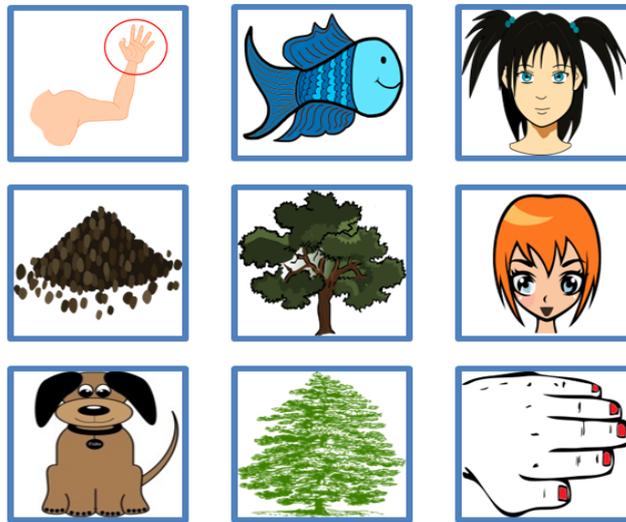
c) Elementos naturales



d) Animales



Otra opción es ofrecer las expresiones sin la palabra clave, y pedir que las completen con el nombre de las imágenes correspondientes:



Tras recopilarlas y completarlas, en gran grupo se intenta poner en común el significado de las mismas (con la ayuda del profesor cuando sea necesario, o incluso se puede pedir que pregunten alguna a los padres y familiares). Una vez hecho esto, los alumnos preparan un pequeño juego de rol en el que se aplique alguna de estas expresiones.

Otra opción es proponerles que preparen una pequeña situación comunicativa que deben representar (sin utilizar la expresión elegida), para que el resto del grupo ponga a dicha situación como "título" una de estas expresiones.

8. ¿SABÍAS QUÉ?

Aprovechando el volumen de información enciclopédica de [enRÉDate](#), planteamos diversas actividades. Para realizarlas aprovecharemos la información en diversas secciones del diccionario: en las propias entradas de las voces, al pasar el cursor sobre las imágenes, así como la incluida en la sección "¿sabías qué?" o en los enlaces a la Wikipedia y a Google.



8.1. Une con flechas el sonido que hacen estos animales

	<i>aullar</i>	
	<i>pisar</i>	
	<i>balar</i>	
	<i>relinchar</i>	
	<i>crstorar</i>	
	<i>graznar</i>	
	<i>ulular</i>	
	<i>bramar</i>	
	<i>mugir</i>	

Tras esto, el alumno debe buscar en [enRÉDate](#) más nombres de sonidos que hacen otros animales. Finalmente, el profesor reproduce los audios con los sonidos de cada animal para que los alumnos puedan identificarlos a modo de concurso.



8.2. ¿Verdadero (V) o Falso (F)?

a) La hormiga puede levantar 50 veces su propio peso (V)



b) Los leones son animales de la selva (V)



c) Los pingüinos vuelan (F)



e) La paloma es el símbolo de la paz (V)



f) La seda se obtiene de los capullos que fabrican unos gusanos (V)



g) Los camellos tienen una joroba y los dromedarios dos (F)



8.3. ¿Sabes comportarte?

Completa estas normas de convivencia con el nombre de las imágenes.

NORMAS DE CONVIVENCIA

Ayudar a las p.----- m.-----



No jugar en la c.-----



No tirar papeles al s.-----



Recoger los excrementos de los p.-----



Cruzar cuando el s.----- esté en verde



En el c.----- echamos el vidrio



9. APRENDEMOS CON CUENTOS, CANCIONES, POESÍAS...

9.1. Cuentos

LA RATITA PRESUMIDA

<http://goo.gl/Y1K4w3>

Escucha con atención el cuento. Después, pon el nombre a cada imagen según lo que has escuchado en el cuento, y tras esto completa la historia con dichas palabras en el mismo orden que has escuchado. Podemos ofrecer el nombre de las imágenes en una lista para que elijan el adecuado:

merienda barrer rata dormir novios
chuches vestido gallo perro ratón
moneda ¡guau, guau! ¡miau, miau!
casarse perdiz lazo gato ¡quiquiriquí!



Una **r**_____ estaba **l**_____ en la calle. Se encontró una **m**_____ y pensó comprarse unas **c**_____ o un **v**_____. y finalmente se compró un **l**____. Se fue a la calle para que la vieran.

Vino un **q**_____ y le dijo: “ratita, ratita, ¡qué guapa estás!, ¿te quieres casar conmigo?”

“¿Y por la noche qué harás?”

“¡**q**_____!”

“¡No, qué me asustarás!”

Vino un **r**_____ y le dijo: “ratita, ratita, ¡qué guapa estás!, ¿te quieres casar conmigo?”

“¿Y por la noche qué harás?”

“¡**q**_____!”

“¡No, qué me asustarás!”

Vino un **r**_____ y le dijo: “ratita, ratita, ¡qué guapa estás!, ¿te quieres casar conmigo?”

“¡Vete y no me molestes!”

Vino un **q**_____ y le dijo: “ratira, ratita, ¡qué guapa estás!, ¿te quieres casar conmigo?”

“¿y por la noche qué harás?”



“¡m_ _ _ _ , _ _ _ _ !”

“¡Qué dulce eres, íí, me casaré contigo!”

Se hicieron m_ _ _ _ _ , y se fueron a m_ _ _ _ _ , pero no había comida.

“Mi amor, en la cesta no hay nada... ¿qué vamos a comer?”

¿Qué crees que va a pasar?

¿Quién salva a la ratita?

“Ratita, ratita ¿te quieres casar conmigo?”

“¿y por la noche qué harás?”

“d_ _ _ _ _ y callar”

Se c_ _ _ _ _ , ly vivieron felices y comieron p_ _ _ _ _ !

¡Y colorín colorado, este cuento se ha acabado!

Una vez completada la historia, se vuelve a escuchar el cuento para comprobar que es correcto.



9.2. Canciones

LA VACA LECHERA

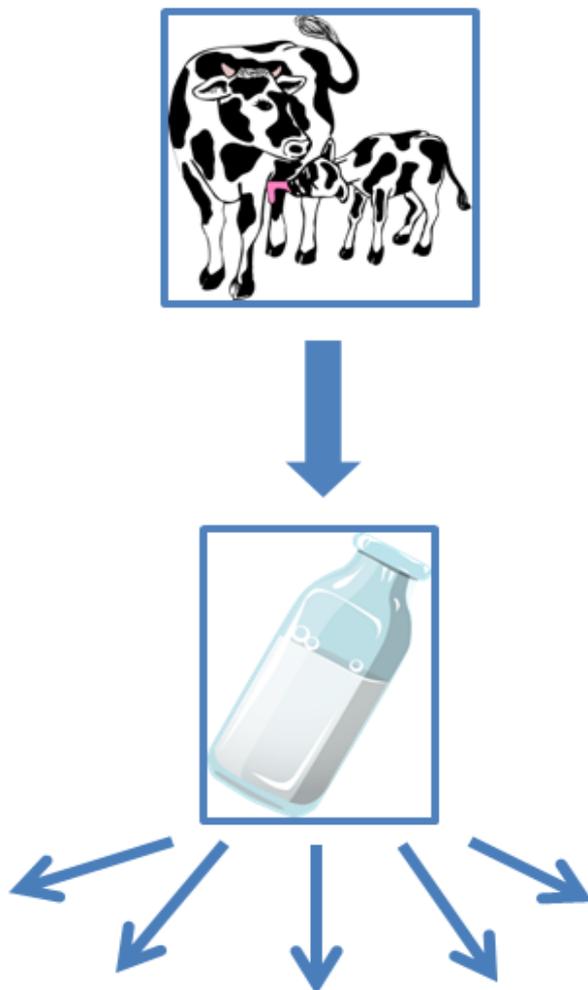
<https://goo.gl/O4NRzW>

1. Escucha la canción y contesta a las siguientes preguntas:

¿Qué da la vaca?

¿Qué productos podemos hacer con ella?

2. Busca en **enRÉDate** todos los productos que pueden hacerse con la leche y completa el siguiente diagrama:



LOS VEGETALES

<https://goo.gl/5fKAuD>

1. Escucha la canción y elige, de entre estas imágenes, los vegetales que aparecen en la ella:



2. Une con flechas cada vegetal con lo que dicen de él en la canción:

	<i>nutritiva/a</i>
	<i>puntiaguda</i>
	<i>vitaminas</i>
	<i>gordo</i>
	<i>sabor rico</i>
	<i>alargado</i>
	<i>blanca</i>
	<i>largo</i>
	<i>hojas</i>
	<i>azúcar</i>
	<i>olorosa</i>
	<i>sabor fuerte</i>
	<i>verde</i>
	<i>sabrosa</i>
	<i>rojo</i>



3. Contesta a estas preguntas:

¿Qué le gusta a todos los vegetales?

(El agua y el sol)

¿A quiénes les gustan mucho las zanahorias?

(A las vacas y a los caballos)

4. Une en qué alimentos podemos encontrar estos vegetales, según la canción

	ensalada
	hamburguesa
	casi todas las comidas
	pizza
	sopa

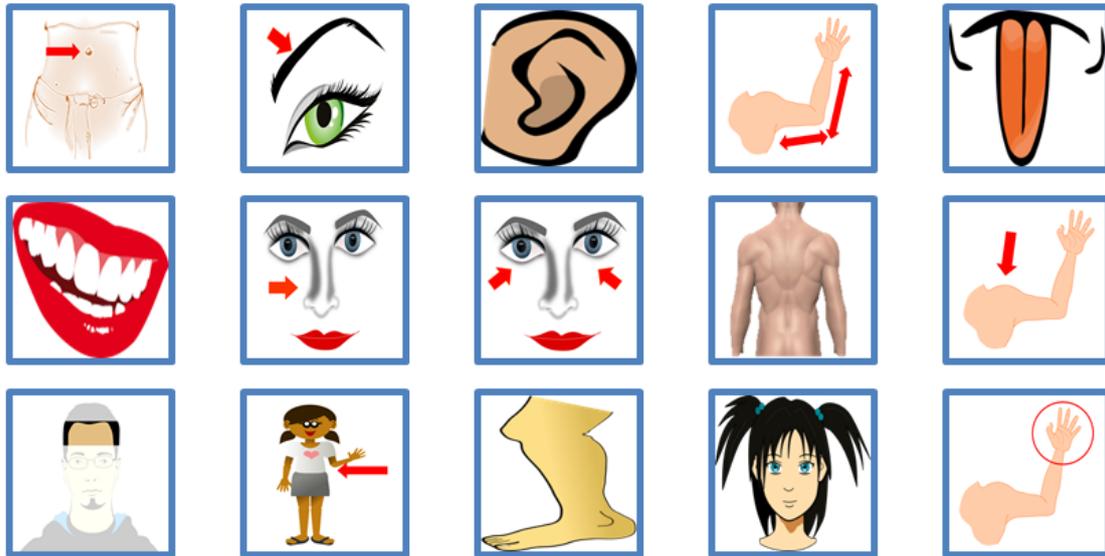


LAS PARTES DEL CUERPO

<https://goo.gl/9wqJFe>

1. Relaciona cada imagen con su nombre:

brazo cabeza frente hombro pierna
nariz cintura lengua ojo boca
espalda oreja ceja mano ombligo



2. Ahora escuchamos la canción: debes mover la parte del cuerpo cuando aparezca en la canción, y decirla tú también al mismo tiempo.



9.3. Poesías

Une con flechas cada palabra con su imagen y completa con ellas la poesía:



internet

televisión

noticias (2)

correo

jugar

periodista

Yo soy por _____

_____ de mi región.

Yo, en cambio, soy _____

de un diario de mi ciudad,

y en él escribo _____

de nuestra comunidad.

Conectados a la red

que llamamos _____

en el acto o en segundos

sabemos cosas del mundo.

Podemos también _____

mandarnos _____ y chatear

y de paso visitar

muchos lugares lejanos.

*Podemos pedir a los alumnos que, en grupos, creen ellos mismos sus propias poesías, dejando huecos para que sus compañeros las completen.





SEMINARIO DE LEXICOGRAFÍA HISPÁNICA (HUM 922)



SEMINARIO DE LEXICOGRAFÍA HISPÁNICA (HUM 922)