La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC)

José Ramón Gómez Molina
Universidad de Valencia

1. Introducción

El contexto socioeconómico actual está convirtiendo al mundo en una babel de lenguas en competencia. Si bien algunas investigaciones sociológicas sobre la importancia de las lenguas y sobre las motivaciones para el aprendizaje de segundas lenguas sitúan al español como lengua de cultura, asociada más a lo expresivo que a lo económico (Lamo de Espinosa y Noya, 2002), los datos sobre alumnos europeos y americanos que estudian español ponen de manifiesto que esta lengua va incrementando paulatinamente su potencialidad como lengua instrumental para un mercado laboral cualificado (Luján, 2002), en el que destacan de forma jerarquizada los siguientes ámbitos: Economía, Comercio y Empresa (43%); Humanidades (17%); Sanidad, Salud y Medioambiente (8%); Ingeniería, Arquitectura y Tecnología (3%); otros (29%). Ello demuestra que junto a la motivación integradora (afectiva, expresiva), existe otra, instrumental, que valora la utilidad del español para determinadas actividades profesionales. En la misma línea, el estudio ELUCIDATE (1996-1998), realizado bajo la financiación y tutela de la Comisión Europea, analizó los idiomas extranjeros más estudiados por los empleados de muchas empresas comerciales para superar las barreras lingüísticas y concluyó que el estudio del español sube, prácticamente, en todos los países.

Por otra parte, el desarrollo académico y científico que se avecina en nuestro país, plasmado tanto en la Declaración conjunta de Bolonia (1999) referida al Área Europea de Educación Superior como en la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, celebrada en Salamanca (2001), nos permite aventurar que la afluencia de estudiantes extranjeros a las universidades españolas, procedentes, generalmente de la Unión Europea y en el marco de un programa de intercambio irá incrementándose de forma progresiva (Escribano, 2003). Se trata de estudiantes que presentan unas características comunes en cuanto a edad, nivel de formación académica y objetivos de aprendizaje, pero también con serias diferencias derivadas de las distintas áreas de conocimiento: economía, derecho, ingenierías, medicina, etc. Son estudiantes que siguen un programa de inmersión en español como L2 y que, al mismo tiempo, desean aprovechar la experiencia educativa para desarrollar las actividades relacionadas con su futuro académico y profesional. Atendiendo a las necesidades de dichos alumnos es necesario planificar clases de español como lengua de especialidad, que facilitarán su aprendizaje en los campos profesionales en los que serán futuros expertos. Esta necesidad conjunta de varios destinatarios ha sido la que ha propiciado el desarrollo de materiales de español en diferentes especialidades (Turismo, Salud, Derecho, Comercio, Medicina, etc.) pero que debe completarse con un proceso de investigación amplio y progresivo.

Si bien no es nuestra intención delimitar, aquí y ahora, el concepto de 'lengua para

fines específicos' ni de 'español para fines específicos', tarea que ya tuvo lugar en el I CIEFE, asumimos que existe cierta similitud entre los procesos de enseñanza-aprendizaje del español de especialidad (EpFE) y los del español general para extranjeros (EpFG), puesto que las necesidades de los aprendices requieren de ambas parcelas (ámbitos sociales, destrezas, tipos de texto, registros, etc.), reconociendo que exisitirán peculiaridades léxicas que los distingan –transparencia versus polisemia-, amén de otras sintácticas, pragmáticas y textuales (Alcaraz, 2000: 17).

Existe una opinión mayoritaria acerca de que toda lengua con fines específicos no se refiere solo a un vocabulario profesional o técnico, sino que forma parte del marco de esa lengua con fines generales, pero requiere un enfoque metodológico diferenciado relacionado con el material didáctico, la motivación de los aprendices y las actividades[1]. Ante el planteamiento de si la enseñanza-aprendizaje del EpFE es posterior a la de EpFG, si se produce en paralelo o si se puede empezar directamente con EpFE, pensamos que ello depende del tipo de destinatarios con que nos encontremos, pero siempre en paralelo o posterior a la lengua general. Es cierto que puede haber alumnos que estudian español por necesidades académicas o laborales y ello requiere tratar ciertos tópicos y tipos de actividades en el aula, pero, por lo general los estudiantes desean practicar también con actividades y áreas temáticas generales, como complemento de aquellas que son relevantes para su estudio o trabajo.

Nadie duda de que el EpFE tiene unos objetivos particulares y que puede considerarse una disciplina en nuestras universidades[2] . Ahora bien, un curso de estas características debe basarse en un análisis de necesidades que permita especificar de forma certera qué es lo que los aprendices desean hacer mediante el español, ya que se asume con frecuencia que los estudiantes no son principiantes, sino que han estudiado español general durante algún tiempo y que estos cursos deben contemplar contenidos y terminologías especiales.

Actualmente se requieren profesionales que, además de las habilidades propias de la dinámica tecnológica y sociológica, sean capaces de desarrollar otras capacidades, entre ellas, habilidades de comunicación y de procesar información en lenguas extranjeras. Esta perspectiva epistemológica y didáctica es defendida por varios autores; así, Fente (1988: 59) señala que la enseñanza de una lengua con fines específicos no es un área de conocimiento separada del resto de la enseñanza de la lengua general, sino que es tan solo una parte dentro de la esfera de la didáctica de lenguas; Beaugrande (1989: 6) opina que se trata de un *continuum* más que de una división; Robinson (1991: 2-5) sugiere que un curso de lengua con fines específicos no debe incluir solo contenidos y terminología especiales, sino que será la selección de textos especializados y otra clase de materiales la que conseguirá que dicho curso sea de fines específicos; para Llobera (2000: 17), no podemos asociar la especificidad profesional con una especificidad puramente léxica; y, por último, como señala Aguirre

1 Varios autores consideran que el léxico de contenido (EpFG) y los términos (EpFE) deben tratarse con distintas estrategias didácticas (Vangehuchen, 2000: 97).

2 Existen tantas lenguas de especialidad como actividades humanas (finanzas, comercio, turismo, derecho, política, medicina, etc.) y, además, como apunta Widdowson, cualquier uso que hagamos del lenguaje siempre será 'específico' porque servirá para un fin concreto. De ahí la preferencia del agunos autores y profesores, entre los que me encuentro, por denominarlo 'Español Profesional y Académico', integrado, por supuesto, en el español con fines específicos.

(2000: 36), toda planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del español para la comunicación profesional debe centrarse en el establecimiento de las condiciones adecuadas para que los estudiantes adquieran y desarrollen las capacidades, habilidades y técnicas de comunicación que es necesario aplicar en un contexto determinado. Y añade que dichas capacidades requieren el conocimiento de la lengua, el conocimiento del contexto de uso y el conocimiento de las características y procesos de comunicación, entre otros.

Por todo lo anterior, cuando nos planteamos como profesores de EpFE qué contenido léxico debe ser objeto de enseñanza-aprendizaje en el aula, no podemos olvidar que junto a la consecución de una competencia comunicativa específica que mejore las capacidades productiva y receptiva necesarias para desenvolverse en un determinado campo profesional, hemos de facilitar la comunicación general, pues es evidente que el discurso económico, científico, jurídico, etc., no solo se compone de términos técnicos (léxico especializado), sino que la proporción de léxico funcional (gramatical) y de contenido nocional-general es elevada. En nuestra opinión, la enseñanza-aprendizaje de léxicos propios de lenguas de especialidad, que posibiliten y mejoren sus expectativas comunicativas en situaciones reales de su vida profesional, debe aprovechar los principios psicológicos y orientaciones metodológicas que rigen el desarrollo de la competencia léxica general.

Así pues, el objetivo de esta sesión es doble. Primero, reflexionar sobre el papel que el léxico desempeña en la enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos, en su triple vertiente de conocimientos que permitan satisfacer las necesidades comunicativas (*knowledges about*), destrezas y habilidades para conseguirlo (*knowledges how to*), y las estrategias que permitan la organización cognitiva, el almacenamiento en el lexicón mental y su accesibilidad (*strategies*); segundo, presentar dos propuestas que pueden contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia léxica y, por ende, de la competencia lingüística comunicativa; una, relacionada con el contenido: la tipología de unidades léxicas que integran la competencia léxico-terminológica en los diferentes lenguajes de especialidad, y otra con el proceso: ofrecer algunas técnicas y estrategias para el desarrollo de estos contenidos léxicos, integrando diferentes tipos de actividades que faciliten la comprensión, la práctica y la evocación de las unidades léxicas específicas, basadas en estrategias similares a las aplicadas para el desarrollo de una competencia comunicativa integral en lenguas extranjeras.

2. Concepto de competencia léxica

Si nos preguntamos qué se entiende por competencia léxica y cómo está organizada, encontramos varias respuestas; para Lahuerta y Pujol (1996: 121) “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental”; para Luque Durán (1998: 124-125), “el lexicón es una realidad mental paralela a otra realidad física que conocemos como mundo, y distingue en el lexicón dos componentes: unidades (elementos que han cristalizado como realidades peculiares, únicas y discretas) y redes (todas las relaciones que mantienen entre sí las unidades: sustitución, oposición, parecido, redes semánticas, semiotización, etc.)”; y

el Marco de referencia común europeo (Council of Europe, 2001: 126-131) define la "competencia léxica como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo; posteriormente, señala que la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno".

Estas definiciones nos permiten abordar el concepto de 'categorización' como un mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad; es decir, es un proceso mental de clasificación cuyo producto son las categorías cognitivas, conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro, que constituyen lo que se denomina lexicón mental. Varias investigaciones demuestran que el lexicón mental está altamente organizado, pero descubrir el mapa detallado de dicho almacenamiento es tarea compleja. La teoría de la red (Aitchison, 1987: 72-85) supone que el lexicón mental es como un complejo gráfico cuyos nódulos son unidades léxicas conectadas las unas con las otras. Esta imagen del lexicón mental como una red es la más aceptada y las características más importantes son:

- la red se basa en un sistema asociativo, aunque las asociaciones que se establecen son diferentes según autores: fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas, categoriales, situacionales, etc;

- la red es un sistema fluido y dinámico; está en constante modificación motivada por las nuevas informaciones que entran y que pueden modificar la información existente o establecer relaciones distintas;

- la cantidad de asociaciones de cada palabra es variable; no todas las palabras ofrecen las mismas posibilidades;

- unas asociaciones están fijadas por convenciones lingüísticas ('campos morfológicos, semánticos o conceptuales, léxicos, morfo-semánticos, temáticos'), y otras son personales.

Otra aportación más a la fundamentación teórica que estamos presentando es la de Marconi (2000: 79-99), quien, al estudiar la estructura de la competencia léxica, muestra que existen dos aspectos básicos, relacionados con la división del trabajo lingüístico: el referencial, pertinente para la aplicación de las palabras al mundo real: nombrar, designar, contestar preguntas, reconocer objetos y acciones; y el inferencial, que es la capacidad de habérselas con una red de conexiones entre palabras, inferencias semánticas, paráfrasis, definiciones, sinónimos, etc.

Conviene, como conclusión de este apartado y dado que han aparecido las denominaciones 'palabras', 'unidades léxicas' y 'categorías cognitivas' con un mismo referente, que precisemos nuestra posición epistemológica. Consideramos la unidad léxica (*lexical item* para Lewis, 1993, 1997; *lexical unit* para Cruse, 1986; Bogaards, 2001[3]) como la unidad de significado en el lexicón mental, la cual sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras ('libro',

3 Bogaards (2001: 326), de acuerdo con la opinión de Cruse, considera la unidad léxica como la unión de una forma léxica y un sentido simple, único.

'matasanos', 'muchas gracias', 'libertad de prensa', 'dar gato por liebre', 'no hay mal que por bien no venga', …).

3. ¿Qué elementos integran la competencia léxica? (EpFE)

El léxico específico designa las voces utilizadas en situaciones de comunicación, orales y escritas, que implican la transmisión relevante de un campo de conocimiento y experiencia particulares (jurídico, comercial, administrativo, tecnológico, etc.). Este vocabulario va acompañado siempre de una exigencia de exactitud y precisión, características de los campos científicos, técnicos y profesionales a los que el léxico específico hace referencia y de los que se nutre.

Al tratar sobre el contenido de dicho léxico, podemos preguntarnos ¿qué clase de unidades léxicas comprende (o debe comprender) ese vocabulario desde el punto de vista productivo? Algunos estudios sobre léxico frecuente del español hablado (Ávila, 1999; Terrádez, 2001[4]) muestran unos listados de frecuencias léxicas que nos permiten observar un modelo de círculos concéntricos donde hay un núcleo central que aparece en todo intercambio comunicativo y que está formado por una serie de elementos gramaticales de gran uso, básicos en la actuación lingüística (léxico funcional: determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones, verbos copulativos, verbos auxiliares, ...). El segundo círculo muestra la aparición de lexemas específicos de las situaciones comunicativas ordinarias (elementos léxicos que poseen un carácter polifuncional: familia, viajes, comidas, relatos, ocio, etc.) y la tercera corona muestra vocablos producidos en circunstancias particulares (áreas temáticas específicas, lenguas especiales de grupo, términos, etc.).

Por su parte, la 'terminología' encierra dos acepciones (Cabré, 1993): una, la disiciplina que estudia la confección lexicográfica y análisis de términos especializados (terminología aeronáutica, de telecomunicaciones, médica o jurídica) y dos, los tecnolectos propios de las lenguas de especialidad. Centrándonos en esta segunda acepción, Barber (1988), al estudiar el discurso científico, ya estableció tres categorías en el componente léxico: las palabras altamente especializadas, el léxico semi-técnico o semi-científico y el léxico correspondiente al registro formal requerido en el discurso científico general. En la misma línea, Alcaraz (2000: 42-44) establece tres subgrupos dentro de los tecnolectos:

- El vocabulario técnico, también denominado 'términos', cuyos significados están definidos de forma unívoca dentro de una teoría. Este léxico técnico es el que menos dificultades presenta a los estudiantes de lenguas de especialidad por varias razones: monosemia y precisión, su carácter medular y la fácil homologación de una lengua a otra (cohecho, estupro, litigio, sobreseimiento).

- El vocabulario semitécnico, formado por unidades léxicas de la lengua común que han adquirido uno o varios significados nuevos dentro de un campo del conocimiento. He aquí algunos ejemplos de la lengua general y de acepciones

4 Terrádez presenta los resultados de un estudio sobre concordancias en el corpus de español coloquial, coaparición de las categorías más frecuentes: o sea, es que, pero es que, a lo mejor, se ve que, ...

diferentes en el lenguaje jurídico: diligencia, fallo, providencia

• El vocabulario general de uso frecuente en una especialidad; es el más abundante. Se trata de aquellos vocablos que conservan su significado primitivo, pero manifiestan una elevada frecuencia de uso en cualquier texto de especialidad (comprobar, demostrar, exploración, procedimiento).

Nos interesan, especialmente, el vocabulario semitécnico y el vocabulario general, ya sea por las implicaciones léxicas que puedan derivarse del primero o por el carácter relacional del segundo. En ambos casos, la categoría nocional y gramatical del vocablo requiere trabajar la referencia (relación del lexema con propiedades, situaciones, entidades, ..., del mundo extralingüístico), las relaciones paradigmáticas (expresiones de igualdad, semejanza, equivalencia y contraste –sinonimia, antonimia-, de correspondencia, de inclusión o pertenencia a una clase –hiperonimia, hiponimia-, de ejemplificación, de implicación, etc.) y las relaciones sintagmáticas (verbos de régimen, colocaciones, combinaciones, expresiones de causa-efecto, etc.).

Y si aceptamos que la dicotomía gramática/vocabulario no es válida, como apunta Lewis (1993: 90), o que el léxico, la morfología y la sintaxis son un continuum de aspectos interrelacionados, según uno de los postulados básicos de la Lingüística cognitiva (Cuenca y Hilferty, 2000: 19), estaremos de acuerdo en que el tratamiento del contenido léxico en el aula ha de integrar actividades relacionadas con las diferentes acepciones de las unidades léxicas (semántica), con su estructura (lexicogénesis), con las relaciones paradigmáticas (hiperonimia, sinonimia, antonimia, polisemia, …), con las relaciones sintagmáticas (combinaciones, colocaciones, expresiones fijas, …) y con el valor discursivo que implica el contenido que se comunica. Asimismo, el conocimiento y dominio del contenido léxico se desarrolla en el aula (y fuera de ella) mediante la observación (descubrimiento), la práctica (experimentación y generalización), el estudio (análisis y reflexión) y la conceptualización (retención, fijación, consolidación).

Por todo ello, resulta palmario que al delimitar el contenido léxico objeto de enseñanza-aprendizaje, una cuestión primordial es establecer el tipo de unidades léxicas que hemos de planificar para lograr la comunicación efectiva de los aprendices y que servirán de base para el enriquecimiento posterior, según las necesidades e intereses de los alumnos como usuarios.

La consideración de que los diferentes tipos de unidades léxicas constituyen los elementos mínimos para la construcción sintáctico-semántico-pragmática en el uso lingüístico y de que son unidades independientes que permiten a los usuarios de cualquier lengua organizar y procesar la información mediante la categorización en signos lingüísticos -palabras y expresiones pluriverbales-, es uno de los argumentos que justifican el creciente interéres por conocer el repertorio de las unidades léxicas. En la última década son varios los autores (entre otros, Nattinger y DeCarrico 1992; Lewis 1993, 1997, 2000; Coady 1997; Nation 1990, 2001) que han reivindicado la importancia del léxico en la enseñanza de lenguas, al igual que muchos otros han desarrollado materiales focalizados en el léxico específico de los diferentes campos profesionales (entre otros, Prada y Bovet, 1993; Gómez de Enterría, 1994, 2001; Aguirre et alii,

1996, 2001; González et alii, 1999; Corpas y Martínez, 2002). Pero, como apunta Zimmerman (1997: 17), a pesar de este énfasis destacado en la adquisición del vocabulario y del papel central que desempeña el lexicón en la adquisición y uso de las lenguas, la aplicación en el aula de las orientaciones metodológicas y la investigación no han sido prioritarias para muchos profesores ni para los programas de enseñanza de lenguas.

Son varias las propuestas que, desde diferentes concepciones epistemológicas[5] , indican los tipos de unidades que integran la competencia léxica. Así, el Marco de referencia común europeo (Consejo de Europa, 2001: 126-128) señala que la competencia léxica agrupa elementos léxicos y elementos gramaticales. Cuando clasifica los elementos léxicos, los agrupa en dos bloques: vocabulario abierto o 'clases abiertas de palabras', y expresiones hechas, compuestas por varias palabras, que se aprenden y se utilizan como un todo. Este segundo grupo incluye: fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, otras frases hechas y combinaciones de régimen semántico o colocaciones. Y cuando delimita los elementos gramaticales, hace referencia a conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos; éstos pertenencen a lo que se denomina 'vocabulario cerrado' o 'clases cerradas de palabras'; son los artículos, cuantificadores, demostrativos, posesivos, pronombres personales, pronombres relativos, adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones.

Por su parte, Lewis (1993: 91-103; 1997: 8-11), al tratar la naturaleza del léxico partiendo de las investigaciones en lingüística aplicada, propone diferentes clases de ítem léxicos, considerados unidades mínimas para ciertos propósitos sintácticos: palabras, polipalabras, colocaciones, expresiones fijas y expresiones semi-fijas. Este autor defiende que el lenguaje consiste en segmentos prefabricados de multipalabras, que combinadas producen textos continuos y coherentes. Entre sus orientaciones metodológicas destaca que el aprendizaje del léxico no es solo cuantitativo sino cualitativo y que la segmentación (*pedagogical chunking*) ha de ser una actividad frecuente en clase, pues, entre otras ventajas, mejora la organización sintagmática u horizontal y ayuda a lograr fluidez verbal mediante la combinación de segmentos[6] . Asimismo, propone una actitud fundamentalmente diferente hacia el tratamiento del texto: primero, reconocer la importancia del co-texto; y segundo, dedicar la atención a los segmentos o trozos (*chunks*) de que el texto está compuesto; los estudiantes pueden extraer las unidades léxicas para su estudio, expansión, modificación y recordar los formatos apropiados.

En resumen, es evidente que el contenido léxico abarca un amplio elenco de unidades y parece plausible que una importante parcela de la adquisición del lenguaje sea la capacidad de comprensión y producción de ítem léxicos que, además del valor

5 Si bien es cierto que existe cierta controversia conceptual en la clasificación de las unidades pluriverbales, lo importante desde el punto de vista didáctico es que se trata de combinaciones que permiten formar redes asociativas de diferentes tipos. Son varios los autores que estudian la taxonomía de estas unidades pluriverbales, entre ellos: Corpas (1996), Higueras (1997), Lewis (1997: 7-11) y Koike (2001: 25-39).

6 Con similar criterio, Nation (2001) señala que los aprendices continuarán incrementando y enriqueciendo su vocabulario a partir de las palabras que ya conocen, y presenta una serie de actividades para mejorar el proceso de segmentar textos en trozos y para adquirir fluidez en el uso de dichos segmentos.

semántico y pragmático, el estudiante pueda analizar como segmentos y que los perciba como esquemas morfosintácticos.

Una vez consideradas las características del español profesional y académico, la clasificación que proponemos sugiere una taxonomía mínima y operativa para el profesor, ya que posibilita un fácil y sistemático tratamiento de las diferentes unidades léxicas, al tiempo que asume la hipótesis de que los alumnos que realizan su aprendizaje léxico desarrollando el principio de idiomaticidad producen textos con una mayor fluidez y con mayor uso de unidades léxicas. La finalidad última es que los aprendices utilicen las diferentes unidades léxicas de la misma manera que lo haría un profesional nativo, experimentando cómo funcionan y deducir las reglas por las que se rigen. Cabe recordar, además, que el aprendizaje de dichas unidades pasa por diferentes estadios: comprensión o interpretación (mediante procedimientos top-down o bottom-up), práctica contextualizada, retención (memoria a corto plazo), uso y mejora, y fijación (memoria a largo plazo, reutilización).

3.1. Palabras

Dada la naturaleza del léxico específico, clasificamos como tales, las palabras simples –sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios- (inversión, punible, conseguir, bien), las compuestas por diversos procedimientos (termómetro, agridulce, picapleitos) y las abreviadas. Las palabras compuestas son una combinación estable de lexemas que pueden considerarse como palabras individuales en el sentido de que funcionan dentro de la oración como miembros de una categoría gramatical específica. Como señalan Piera y Varela (1999: 4371), a través de la combinación de estos constituyentes subléxicos se produce en el interior del compuesto una verdadera relación sintáctica. Por otra parte, opinamos que también deben incluirse aquí los elementos gramaticales (artículos, demostrativos, preposiciones, …) pues, aunque desarrollan mucho más funciones gramaticales que léxicas, su importancia para la combinación de elementos léxicos en la cadena hablada es indiscutible.

Asimismo, se integra en este bloque el estudio de las formas comprimidas (‘demos’ por demostraciones, ‘memo’ por memorándum) y abreviadas, las cuales comprenden las abreviaturas, basadas en el principio de economía lingüística (diccionarios: pl., coloq., conj., rúst.; derecho: art., fol., disp.), las siglas, formadas por una o varias letras iniciales del lexema o sintagma (ATS, CEOE, INE, MIBOR, NIF, OPA, PIB, SA) y los acrónimos (láser, sida, chip, radar), algunos de ellos propios de la comunidad científica y otros ya integrados en la lengua general.

Las actividades que pueden ejercitarse en el aula con este tipo de unidades léxicas son diversas y variadas en cualquiera de los niveles de aprendizaje.

3.2. Combinaciones y compuestos sintagmáticos

Es obvio que la enseñanza del léxico de una lengua de especialidad debe considerar tanto las unidades léxicas monoverbales como aquellas combinaciones pluriverbales que responden a los patrones de coocurrencia sintácticos y léxicos más significativos, puesto que junto a las expresiones y combinaciones presentes en la lengua general,

hay también expresiones y combinaciones terminológicas propias de las lenguas de especialidad. Tratamos, en primer lugar, los patrones de coocurrencia léxicos (fuente fidedigna; juego → limpio, sucio; poder → adquisitivo, judicial, ejecutivo; ley → promulgar, derogar, aprobar, modificar; subir, bajar, mantener, fluctuar → los precios;). Estas combinaciones léxicas (o de régimen semántico) las denominamos colocaciones[7] .

El estudio de estas combinaciones es fundamental en el proceso de adquisición de una segunda lengua porque la especialización semántica de uno de los elementos de la colocación -la base o el colocado principal- representa cierto grado de dificultad a los hablantes no nativos para la elección del otro elemento -el colocativo-, lo que deriva en la producción de frecuentes errores (*hacer una decisión, *disponibilidad inminente). Ello es así porque se trata de una relación orientada: el colocativo implica a la base pero no a la inversa (maullar → gato, pero gato → maullar, correr, saltar, blanco, siamés, …); además, no es solo una combinación de palabras sino de lexemas, puesto que cada constituyente léxico es también un constituyente semántico; de ahí que se trate de combinaciones transparentes cuyo resultado unitario es la suma de los significados (lanzar una oferta –comercio-, lanzar una OPA –negocios-, circunstancias agravantes –derecho-).

Por nuestra parte, y al igual que otros autores, opinamos que se trata de una categoría intermedia entre las combinaciones libres y las fijas. Para Corpas (1996: 53-83)[8] las colocaciones son unidades fraseológicas fijadas solo en la norma, dado que son sintagmas completamente libres desde el punto de vista del sistema de la lengua, esto es, reflejan tendencia de uso y permiten la libre conmutación de los colocados sin que ello produzca cambios semánticos ni sintagmas defectivos (asistir a, convocar, presidir, aplazar, organizar → la reunión).

Como apunta Higueras (1997: 46-48) enseñar colocaciones, en vez de palabras aisladas, presenta múltiples ventajas; entre ellas: evita muchos errores léxicos (*fabricar una cita), ayuda a almacenar juntas en el lexicón palabras que se emplean como un bloque (abogado de oficio), se profundiza en el conocimiento de palabras que ya conocen y mejoran notablemente las destrezas lingüísticas al utilizarlas de forma combinada en español (altas/ *bajas horas de la noche), y es muy rentable que las anote en su diccionario personal y las aprenda como bloques o segmentos. También Koike (2001: 208-9) destaca el papel importante que desempeñan las colocaciones en el ámbito de la didáctica de ELE. Y considerando que las colocaciones no pertenecen al nivel gramatical sino al léxico, apunta la conveniencia de trabajarlas en los niveles Intermedio y Superior cuando los alumnos ya han adquirido los conocimientos gramaticales básicos. No es ahora el momento de debatir si las colocaciones pertenecen al plano gramatical o al plano léxico, pues hay autores que defienden ambas posiciones (cfr. Bosque, 2001).

7 Koike (2001) muestra un excelente análisis de las colocaciones léxicas en el español actual, basado en las características formales y semánticas.

8 Es interesante consultar la propuesta de Corpas (1996), quien establece tres tipos de unidades fraseológicas: las colocaciones, las locuciones y los enunciados fraseológicos.

En segundo lugar, se incluye aquí otro subgrupo de combinaciones sintagmáticas, las combinaciones gramaticales, que hacen referencia a los casos de régimen (Benson et alii, 1986); se trata de los verbos con régimen preposicional (confiar en, asustarse de, ...), así como de todos aquellos adjetivos y sustantivos que rigen determinadas preposiciones (fiel a, aprobado por, capaz de, intención de, ...).

Por último, se han clasificado en este bloque aquellos compuestos pluriverbales de alta frecuencia de aparición, con cohesión semántica y morfosintáctica, lo cual impide modificaciones parciales de sus elementos constitutivos, y que presentan unidad acentual (mejor biacentual) y ortográfica. Val (1999: 4824-4841) señala que los compuestos sintagmáticos son compuestos impropios en los que se da una reinterpretación de una construcción sintáctica para formar una nueva entidad léxica. Estos compuestos revelan una de las fronteras más difíciles de trazar entre léxico, morfología y sintaxis; son expresiones que están sintácticamente fijadas, es decir, se comportan como una simple unidad léxica y les da su naturaleza de compuestos (cortina de humo, lágrimas de cocodrilo, libertad de prensa, sector terciario, orden del día). Asimismo, argumenta (1999: 4827) que el factor fundamental que caracteriza a estos compuestos sintagmáticos es la ausencia de significado composicional y ello les permite ser reinterpretados sintácticamente como nombres complejos (cortina de humo → ni cortina ni humo explican el significado de 'sacar un argumento a colación para distraer la atención del tema principal).

Tal como hemos sugerido para las combinaciones léxicas y gramaticales, este grupo de combinaciones sintagmáticas puede trabajarse en cualquiera de los niveles de aprendizaje, aunque, preferentemente, a partir del nivel Intermedio.

3.3. Expresiones idiomáticas con mayor o menor grado de fijación

Intentar delimitar diferentes clases de expresiones institucionalizadas o semiinstitucionalizadas puede resultar complicado; en nuestra opinión, más importante que ofrecer una taxonomía diversificada es agruparlas globalmente como un conjunto de gran rentabilidad comunicativa.

Las locuciones idiomáticas[9] son combinaciones de dos o más palabras vinculadas de forma estable y, al mismo tiempo, son fórmulas estereotipadas que los hablantes conciben con un sentido unitario, es decir, que tienen entre sus elementos una cohesión semántica completa. Presentan un significado unitario que no es la suma de los componentes (echar raíces, abogado del diablo, meter la pata) y que, además, no presenta ninguna relación lógica, conceptual o semántica entre los miembros que la componen.

Desde el punto de vista metodológico planificar la enseñanza-aprendizaje de estas unidades léxicas es tarea muy compleja[10] . Por otra parte, su tratamiento puede ini-

9 Para un estudio detallado de la forma, la función y el valor pragmático de estas expresiones, véase Corpas (1996), Ruiz (1998, 2001) y Penadés (1999).

10 Gómez Molina (2000) propone un modelo que combina la valoración semántica, sintáctica y pragmática de estas expresiones; y en Gómez Molina e Ilina (2002) se analiza la aportación del paradigma cognitivo a la planificación léxica de las locuciones idiomáticas.

ciarse en el nivel Intermedio para desarrollarlo de forma sistemática en los niveles Avanzado y Superior.

Al igual que las locuciones, otras expresiones idiomáticas que hemos incluido en este bloque gozan de estabilidad (fijación sintáctica), se caracterizan por su idiomaticidad y el componente etnográfico o antropológico actúa como elemento idiosincrásico del español[11]. En primer lugar, están las comparaciones fijadas, las cuales se caracterizan claramente por su estructura comparativa (sordo como una tapia, astuto como un zorro), y que pueden actuar como intensificadores, ponderativos y epítetos. En segundo lugar, también se consideran frases hechas aquellas expresiones que se insertan en el discurso como una pieza única y que no ofrece posibilidades de cambio en ninguno de sus elementos ni de inserción de otros (a petición de parte, a tenor de lo dispuesto), así como las muletillas o juegos de palabras con rima interna, cuyo sentido se basa en los efectos fonéticos (una y no más Santo Tomás).

Asimismo, desde una perspectiva didáctica, que no lingüística, se han incluido aquí las paremias o expresiones de sabiduría popular. Para Corpas (1996: 132-33) son enunciados fraseológicos, que se caracterizan por constituir actos de habla, presentan fijación interna y externa, poseen significado referencial y gozan de autonomía textual (en pleitos te veas, aunque los ganes; el hombre es un lobo para el hombre; ubi societas, ibi ius; nemo dat quod non habet). Se clasifican en proverbios, citas, eslóganes y refranes. En el lenguaje jurídico se integrarían aquí todas las expresiones latinas con carácter sentencioso (in dubio, pro reo).

Desde la perspectiva didáctica, las comparaciones fijadas pueden ya trabajarse en el nivel Inicial; las expresiones fijas y las paremias en los niveles Avanzado y Superior, especialmente las últimas, pues se trata de enunciados que muestran características bastante diferentes con el resto de unidades léxicas.

3.4. Fórmulas de interacción social

Hemos agrupado en este bloque todas las expresiones institucionalizadas, en mayor o menor grado, que responden a expresiones prefabricadas y convencionales que los hablantes emplean con un propósito social determinado, es decir, actos de habla con una función pragmática establecida. Son, esencialmente, fórmulas sociales que están fijadas por el contexto y que los aprendices pueden reconocer como procedimientos similares que se dan en sus respectivas lenguas maternas.

Junto a las fórmulas rutinarias de Corpas (1996: 170-212), clasificadas como fórmulas discursivas (¿qué tal?, hasta luego) y fórmulas psico-sociales (expresivas, comisivas, directivas, asertivas y rituales: con la venia, lo siento, ¡largo de aquí!, encantado de conocerte, le saluda atentamente), y caracterizadas todas ellas por constituir actos de habla dependientes de una situación específica o circunstancia concreta, incluimos otros enunciados que también representan fórmulas estereotipadas que corresponden

11 Desde una perspectiva contrastiva se observan las diferencias culturales; así: fuerte como un toro, como un roble (español) / fuerte como un reno (ruso); aburrido como una ostra (español) / aburrido como la muerte (holandés); cobarde como una gallina (español) / cobarde como una liebre (ruso); matar dos pájaros de un tiro (español) / meter dos conejos en un saco (ruso); etc.

a ciertas funciones comunicativas (felicitar, agradecer, dar el pésame, ..), así como aquellas expresiones que muestran las actitudes del hablante para mantener las relaciones sociales apropiadas (cortesía, iniciadoras de frase, palabras interactivas, etc.: "como usted ya sabe ..", "con permiso", "siento interrumpir, pero ....;" "¿le importaría ....?"; "un momento, por favor").

Dado que se trata de fórmulas que cumplen funciones específicas en la interacción social, su tratamiento en el aula debe ser sistemático en todos los niveles de aprendizaje, si bien, como apunta Penadés (2001), pueden graduarse según el contenido nocional-funcional y procurando una planificación que respete las relaciones semántico-pragmáticas existentes entre ellas.

4. Desarrollo de la competencia léxica (EpFE)

Ante la pregunta que formula el Marco de Referencia (Consejo de Europa, 2001: 148) sobre cómo se espera que los alumnos desarrollen su vocabulario, nuestra respuesta integra varias estrategias y técnicas: exposición a textos auténticos; búsqueda en diccionarios, puesto que les enseñamos a usar todo tipo de diccionarios; inclusión de vocabulario en contexto; explorando campos semánticos y construyendo mapas mentales; practicando estructuras léxicas (formación y descomposición) y tipos de unidades léxicas (combinaciones) con actividades de práctica controlada; memorización; actividades relacionadas con las cuatro destrezas y complementariedad de léxico y gramática.

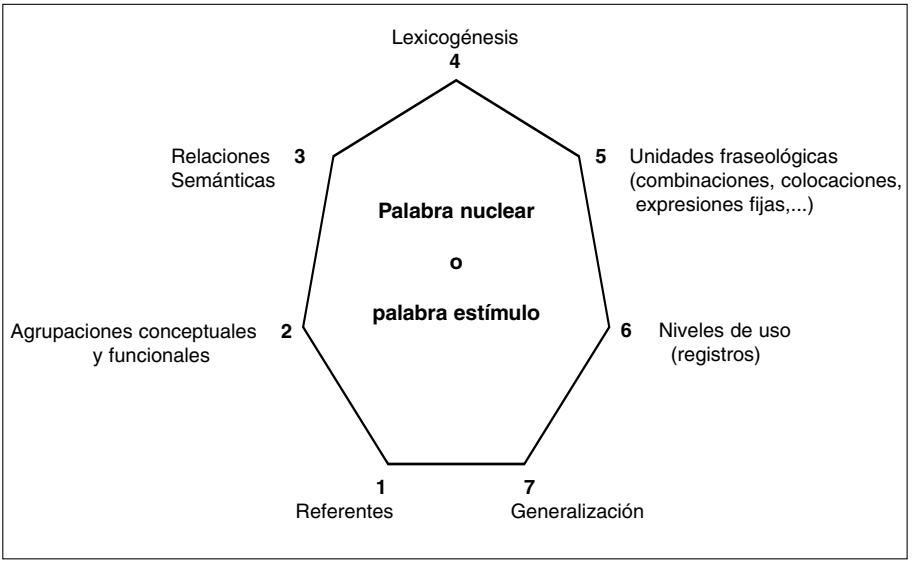
Empecemos por el uso de textos específicos como una de las posibilidades de enseñanza. La selección de materiales auténticos para los aprendices de EpFE es más fácil puesto que los destinatarios son usuarios (o aspiran a serlo) de esa lengua especial.

Los principios en que se fundamenta la propuesta elaborada por el autor que suscribe (Gómez Molina, 1997, e.p.). son:

- La estructuración del léxico como sistema lingüístico ha de trabajarse en todos los niveles de enseñanza-aprendizaje, pero en los iniciales interesa más el desarrollo de la semántica cognitiva (categorización, relaciones asociativas, ...) y el uso;
- Es importante tener en cuenta para qué campo profesional están aprendiendo español, pero asumimos que hay un vocabulario básico que todos los estudiantes han de aprender, similar al del hablante medio nativo;
- Es necesario el desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje pues, aunque en varios momentos aplique las estrategias utilizadas en su Lm, pronto irá descubriendo otras nuevas que le posibilitan, incluso, el aprendizaje autónomo; y
- El alumno ha de elaborar su propio diccionario[12] , cuyo propósito es un aprendizaje personalizado que ayude a la retención y evocación.

El modelo didáctico diseñado se focaliza sobre la(s) palabra(s) nucelar(es) o idea clave como estímulo del texto y queda desarrollado en la siguiente figura con un enfoque holístico:

Entre los *realia* de diferente tipología (noticias, cartas, informes, sentencias, entrevistas, ...) que se manipulan en el aula, una vez reconocida la(s) palabra(s) nuclear(es) (o idea clave) del texto, la(s) aprovechamos para considerarla(s) palabra(s) estímulo y desarrollar el aprendizaje[13] . Si bien no todas las palabras clave permiten el desarrollo completo del heptágono, lo importante es procurar el diseño de las tareas más idóneas según las posibilidades que ofrezca la unidad léxica objeto de estudio y aprovechar otras unidades léxicas que hayan aparecido en el texto, y cuyo uso sea frecuente o eficaz, para cerrar la figura[14] con objeto de desarrollar las diferentes destrezas lingüísticas de forma integrada y practicar las operaciones de descubrimiento, categorización, sistematización y conceptualización.



1. Referentes. Una vez realizada la comprensión del texto, se procede a recordar, a partir de la significado contextual de la(s) palabra(s) nuclear(es) del texto, todas las unidades léxicas posibles relacionadas con ella(s) mediante una lluvia de ideas y comprobar la comprensión de las unidades generadas, utilizándolas en frases e indicando situaciones comunicativas en que las usarían. Hatch y Brown (1995) señalan que cuando el vocabulario se aprende mediante lluvia de ideas o agrupaciones conceptuales, éste se memoriza más fácilmente. El profesor, mediante preguntas relacionadas con las unidades léxicas estímulo, puede hacer surgir muchas otras. El objetivo es activar el mapa conceptual y actualizar los conocimientos previos: esque-

12 Es necesario enfatizar la importancia del cuaderno de vocabulario en el que pueden anotar múltiples ejemplos de uso. Una buena estrategia es que no hagan columnas o listas de vocabulario, sino mapas mentales, redes léxico-semánticas a partir de una unidad léxica, cajas de combinaciones incorporando colocaciones, etc. Se trata de obtener un diccionario personal productivo (mezcla de diccionario ideológico, de sinónimos, antónimos, ... con las definiciones y ejemplos que el alumno considere oportunas.

13 Asumimos la premisa de la Psicología cognitiva de que un elemento léxico puede activar el script cognitivo correspondiente.

14 Es evidente que la tarea del profesor consiste en que los alumnos vayan apropiándose de la L2 o LE, atendiendo de forma conjunta a la frecuencia y a la productividad de las unidades léxicas.

mático, contextual y pragmático. Esta primera tarea facilita una relación asociativa ontológica y ejerce una función de diagnóstico[15] acerca de qué saben o entienden sobre un tema determinado.

2. Agrupaciones conceptuales y funcionales. A partir de la información obtenida en el vértice anterior tratamos de establecer dos tipos de relaciones: de un lado, la categorización de las unidades léxicas conocidas y de las que se vayan aportando al establecer las asociaciones conceptuales (paradigmáticas) entre aquellas que tienen en común referirse a un mismo aspecto, área o noción de la realidad mediante la elaboración de asociogramas; ejemplo: en un texto cuya palabra nuclear sea 'proceso judicial', el alumno podrá categorizar: documentos, pruebas, circunstancias, actores, lugares, resoluciones, ...; de otro, inventariar sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, expresiones, y puede ampliarse el significado de algunas unidades léxicas presentando otras acepciones usuales, así como observar las irregularidades gramaticales que presenten algunas de estas palabras o si existen fenómenos de traslación (nominalizaciones). La categorización es un modo fecundo de descubrir la realidad y su nominalización. Es esencial que el progresivo descubrimiento de la realidad vaya acompañado de la comprensión y uso del vocabulario adquirido. Este tipo de tareas potencia la disponibilidad léxica, pero al presentar las nuevas unidades léxicas de cada noción no hemos de intentar agotar el tema.

Son varias las actividades para categorizar o clasificar en diferentes conjuntos las unidades léxicas según su asociación conceptual. Entre ellas, los más frecuentes son: realizar mapas mentales o asociogramas para establecer la categorización y la organización conceptual, descubrir el intruso en una serie cerrada de elementos y completar parrillas, que consisten en una especie de columnas clasificadas por diversas nociones o subcampos: (sanidad) profesión / lugar de trabajo / objetos; síntoma, enfermedad, medicamento, especialista; (deportes) tipos de deporte, lugares, objetos, personas, acciones; etc. Pueden utilizarse para presentar vocabulario (comprensión), para practicar (uso) y para revisarlo (retención), y pueden realizarse individualmente o en parejas. Es el momento de favorecer la búsqueda en el diccionario y diseñar actividades para aprender a usarlo.

3. Relaciones semánticas. En este bloque se desarrollan las relaciones asociativas por el significado[16]. El profesor explicará los conceptos de 'denotación', significado objetivo que poseen las palabras fuera de cualquier contexto y característico del léxico específico, 'connotación', 'ambigüedad' y 'polisemia', fenómenos posibles en varias

15 Se trata de activar todo el léxico conocido y relacionado con la palabra o idea estímulo. Sería como un test de disponibilidad léxica; se puede dar un tiempo –dos minutos- y pedir no solo sustantivos. El campo semántico recubre un ámbito concreto de significación (parentesco, delitos, documentos jurídicos, etc.). Actividades:

Realizar una lluvia de ideas (*brainstorming*) sobre la palabra estímulo de un texto o sobre diferentes unidades léxicas del mismo, con objeto de actualizar los conocimientos previos sobre dicho tema; esta actividad se realiza en grupo, válida para cualquier nivel; facilita el significado de elementos nuevos (asociación ontológica, cognitiva, *schemata*), sirve de precalentamiento ante una unidad didáctica o para romper el hielo en el aula.

Los ejercicios de transferencia facilitan la comprensión (individual) (niveles Inicial-Intermedio-Avanzado). Ejemplo: Subraya las palabras que te recuerden a otras de tu idioma: (área de sanidad) salud, enfermedad, catarro, gripe, resfriado, accidente, fiebre, farmacia, médico, operación, medicina, clínica, hospital, termómetro,

16 Puede ampliarse la información en Baylon y Fabre (1994).

palabras de la lengua general y que el hablante asocia a las unidades léxicas por razones personales o culturales. Conviene resaltar que frente a las denotaciones, que son comunes a todos los usuarios de una lengua y son la base de la mutua comprensión, el significado connotativo es más complejo, pues hace referencia a lo que suscita el uso de una palabra que no pertenece a la experiencia propia de todos los usuarios de una lengua o que pertenece a los factores emocionales y personales de la comprensión. Es el momento de realizar ejercicios de búsqueda en el diccionario.

Las relaciones asociativas por el significado y el sentido se ejercitan en la fase de experimentación (individual, parejas y equipo; todos los niveles) mediante actividades que implican establecer correspondencias (pares asociados), clasificar unidades léxicas según connotaciones positivas y negativas, establecer la clasificación denotativa en el mapa mental, ejercicios de sinónimos, establecer relaciones mediante la oposición de significados -complementariedad, antonimia y reciprocidad-, polisemia, hiponimia (clasificación y jerarquización de significados), etc.

4. Lexicogénesis. Es de capital importancia conocer los mecanismos de creación léxica a partir de las posibilidades internas de la lengua, pero sin olvidar que tan importante como aumentar el vocabulario del alumno, es conseguir que comprenda los valores que encierran los diferentes componentes morfológicos; es decir, no separar lo gramatical de lo significativo. Esta actividad desarrolla tanto la relación asociativa por el significante como la asociación significante-significado. A partir de las unidades léxicas presentes en el texto y de las aportadas por los alumnos, el profesor posibilitará un mejor conocimiento del mecanismo lingüístico puesto que la formación de palabras constituye uno de los recursos básicos de cualquier idioma.

Al estudiar las relaciones asociativas entre palabras que tienen lexemas o morfemas comunes, podemos hacerlo desde un punto de vista estático o receptivo con técnicas, si es posible, que faciliten la visualización, y desde un punto de vista productivo o dinámico, al invitar a los alumnos a generar nuevas unidades léxicas con objeto de comprobar el valor de los elementos afijales en la derivación -vinculación a categorías y funciones gramaticales diferentes, cambios de significado o matización expresiva- y el diferente grado de fusión léxica en las palabras compuestas, etc.; es ahí donde tiene lugar la creatividad léxica como manifestación externa de la estructura interna del lexicón de los alumnos y donde aparecen los errores léxicos de interlengua:

(ius, iuris) jurista, jurídico, jurisperito, jurisconsulto, jurisdicción, jurisdiccional, ...
(lis, litis) litigar, litigio, litigante, litisconsorte, ...
(lex, legis) legalidad, legislador, legislatura, legítimo, legitimidad, ...

La relación asociativa por el significante se desarrolla mediante ejercicios de composición (lexemas: Decreto ley, Real Decreto, picapleitos), derivación (-ble: imputar → imputable; -ción: acusar → acusación; -idad: legal → legalidad; -miento: procesar → procesamiento), flexión regular e irregular de sustantivos, adjetivos y verbos. Se realizan, mayoritariamente, de forma individual y en la fase de experimentación; aunque se pueden desarrollar en todos los niveles, es más productivo a partir del nivel Intermedio.

5. Unidades fraseológicas. Se pretende que los alumnos, tras observar diferentes combinaciones sintagmáticas y expresiones de uso frecuente que han aparecido en el texto (colocaciones: 'presentar un recurso contencioso[17]' ; régimen preposicional: 'norma reguladora de', 'brindar por la victoria'; etc.), descubra y conozca otras combinaciones para utilizarlas de forma correcta. Conviene señalar que aplicamos la tipología de unidades léxicas establecida arriba. Puede trabajarse la fraseología relativa a la palabra nuclear objeto de estudio (salir en, quedar en, poner en →*libertad* → condicional, bajo fianza, provisional, definitiva, vigilada) o al subcampo temático a que pertenece (causas de fallecimiento o muerte: natural, ajuste de cuentas, disparo a quemarropa, arma blanca, arma de fuego, legítima defensa, accidente de tráfico, negligencia médica, ...) y también atendiendo a las funciones comunicativas: felicitar, agradecer, etc.

Las actividades sobre colocaciones y expresiones institucionalizadas permiten un mejor aprovechamiento didáctico de los textos en el aula y facilitan el incremento del poder comunicativo de los alumnos. Estas actividades[18] , realizadas de forma individual, en parejas o grupos (fases de observación, uso y conceptualización), promueven el énfasis sobre la organización horizontal e implican insertar palabras en el cotexto. Son de diversa índole: identificar colocaciones en un texto; seleccionar y/o completar elementos que se usan frecuentemente, distribuidos en diferentes columnas o cajas; descubrir colocaciones erróneas; completar con fórmulas sociales algunos fragmentos; reconocer expresiones idiomáticas idénticas o equivalentes en su L1; establecer correspondencias entre expresiones idiomáticas y sus significados, etc[19] . Si bien son válidas para cualquier nivel, parecen más adecuadas para Avanzado-Superior.

6. Niveles de uso. Este vértice del esquema y el siguiente atienden a la variación diatópica y diafásica. Al estudiar la lengua general, conviene presentar la variación diatópica que refleja las variantes de las unidades léxicas más relevantes en diferentes áreas hispanohablantes; en la variación diafásica se trabajarán las variantes más adecuadas a cada situación comunicativa (tecnolectos: litigio, letrado defensor; norma general o estándar: pleito, abogado defensor; léxico popular: picapleitos), así como el valor semántico-pragmático de determinadas unidades léxicas (ironía, atenuación, intensificación; es decir, no solo el significado dado sino también el significado interpretado). Con estas actividades se pretende desarrollar la sensibilidad hacia las diferencias de registro, a aprender los usos apropiados en el nivel pragmático y a hablar de un modo parecido al del nativo. En este bloque se desarrollan tareas relacionadas

17 Presentar, cursar, interponer ‡ un recurso ‡ contencioso-administrativo, de apelación, de alzada, de amparo. Instruir, tramitar, sustanciar ‡ un proceso ‡ civil, penal, ...

18 Lewis (1993: 124-132 y 1997: 108-139) ofrece un amplio abanico de actividades relacionadas con ítem léxicos, tales como cajas -combinaciones de verbos, adjetivos y sustantivos-, donde recomienda que no haya más de cinco entradas en cada columna; verbos de régimen; verbos transitivos con sus agentes, objetos directos e intrumentos; rellenar con los marcadores discursivos apropiados un texto o conversación, etc.

19 •Establecer correspondencias entre diversas expresiones idiomáticas y sus definiciones: la madre del cordero, tener vista de lince, ser un zorro, ser un pez gordo, ser el último mono, bajarse del burro, buscarle tres pies al gato, tener la cabeza llena de pájaros, tener la mosca detrás de la oreja, dar gato por liebre, meterse en la boca del lobo, ...

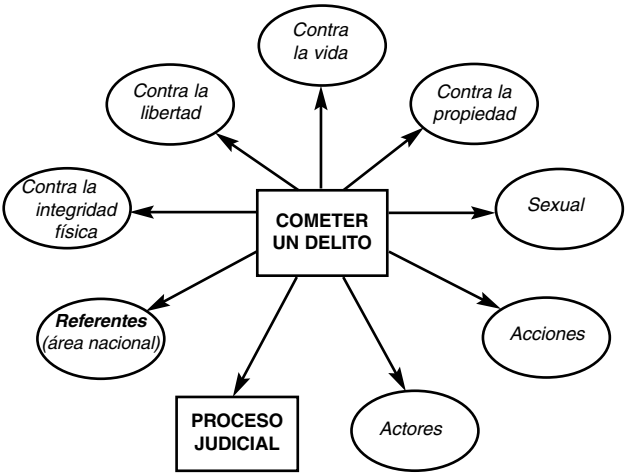
•Establecer correspondencias entre expresiones latinas y su significado: *ab initio, ad hoc, casus belli, in articulo mortis, modus vivendi, sub iudice, nemo dat quod non habet*, ... O completar un texto con ciertas expresiones latinas (técnica 'cloze').

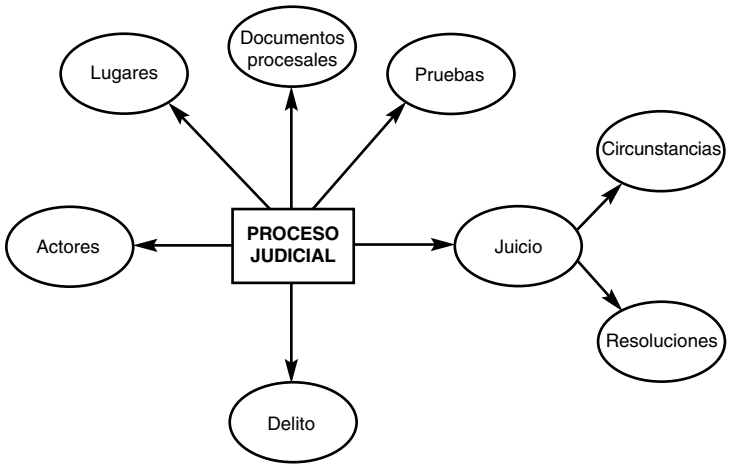
con los eufemismos o disfemismos (morir → fallecer, fenecer, expirar, descansar, palmarla), con los los distintos significantes que la situación comunicativa requiere y también se explicará cómo, en ocasiones, en un mismo campo conceptual, diferentes étimos dan lugar a voces que se especializan en niveles de empleo distintos (leche, lechero, tener mala leche / lácteo, lactosa, lactancia).

7. Generalización. Junto a las actividades de categorización, sustitución, correspondencia, complementación, de usos, etc. realizadas en las fases anteriores, debemos diseñar otras que amplíen el uso y potencien la mejora de las unidades léxicas planificadas. Sirven para conocer el grado de retención del vocabulario aprendido y, por ello, son, esencialmente, individuales en todos los niveles. Pueden prepararse tareas basadas en diferentes contextualizaciones de uso o bien mediante procedimientos lúdicos (crucigramas, sopa de letras, ...), ejercicios de opción múltiple (elección de la unidad léxica correcta o adecuada -sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, expresiones- para completar frases); eliminar el intruso en diferentes asociaciones; juego de roles (diferentes alumnos defienden su deporte favorito o dramatizan actores diferentes en un juicio), que exijan cierto procesamiento lingüístico (lexicogénesis, relaciones semánticas, etc.) pero, sobre todo, la producción de textos orales interactivos y escritos individuales. El objetivo es conseguir la conceptualización plena de las unidades léxicas planificadas, facilitando las exposiciones reiteradas necesarias para la retención y para que lleguen a consolidarse en el lexicón mental. La estrategia metodológica en que se basa nuestra propuesta didáctica intenta que el alumno descubra (observación, análisis e inducción), que practique (hipótesis, producción y experimentación), que generalice (sistematización) y conceptualice (deducción y recapitulación mediante nuevas aplicaciones); es decir, el esquema procedimental metodológico gravita sobre los polos operativo e interpretativo, con objeto de que el alumno desarrolle diferentes tipos de conocimiento: esquemático o enciclopédico, contextual (semántico) y pragmático (significado intencional).

En el desarrollo procesual anterior se ha hecho referencia al mapa mental o asociograma (*mindmapping*); se trata de una teoría muy efectiva fundamentada en el aprendizaje significativo. Esta técnica permite registrar y organizar mayor cantidad de información al utilizar los dos hemisferios cerebrales, pues el hemisferio izquierdo facilita la codificación y descodificación del habla y el hemisferio derecho procesa la información, establece asociaciones y desarrolla la creatividad.

El profesor puede utilizar este mapa conceptual como presentación de la información léxica que va a trabajar, presentación que posibilita a los alumnos una memorización visual y les ofrece una visión de conjunto, y al profesor le permite la secuenciación de contenidos así como la planificación léxica. Una vez conocida la técnica, debe ya realizarlo el alumno de forma individual o en grupo, puesto que supone un proceso de elaboración, clasificación y organización de la información léxica que va recibiendo. Entre otros aspectos, la elaboración de asociogramas exige un esfuerzo intelectual, promueve la responsabilidad y estimula la creatividad. También puede utilizarse en la evaluación para comprobar la conceptualización, así como la valoración del conocimiento adquirido. A continuación presentamos el mapa conceptual de 'delitos' y 'proceso judicial', dos de las subáreas en que hemos dividido el español jurídico:


Contra la vida
Contra la libertad
Contra la propiedad
Contra la integridad física
COMETER UN DELITO
Sexual
Referentes (área nacional)
Acciones
PROCESO JUDICIAL
Actores


Documentos procesales
Lugares
Pruebas
Circunstancias
Actores
PROCESO JUDICIAL
Juicio
Resoluciones
Delito

Como registrar en mapas conceptuales entrena la memoria, pues la visualización ayuda a retener mejor la información léxica, y el mapa muestra el funcionamiento del aprendizaje significativo, consideramos que se trata de una técnica muy útil en el aprendizaje por tareas que, además, facilita el aprendizaje autónomo, necesario para el enriquecimiento léxico posterior.

Pero, como se ha indicado arriba, en el lexicón mental se establecen diferentes tipos de conexiones, no solo categorías semánticas. La psicología y lingüística cognitivas han demostrado la existencia de otro tipo de estructuras cognitivas o representaciones mentales. Nuestra memoria procesa y codifica el conocimiento (*savoir*) y las experiencias (*savoir faire*) en forma de guiones o esquemas (*scripts* para Schank y Abelson, 1977; *mental models* para Aitchison, 1994). Según estos autores, *el script* es una secuencia de acciones frecuentes y estereotipadas (*estándar event sequence*), que suceden en un orden específico y previsible culturalmente determinados[20] . Entre las características esenciales destacan: son estructuras cognitivas o representaciones mentales, que se hallan ancladas en la meoria a largo plazo y pueden ser activadas cuando se requiere; están culturalmente determinadas y actúan como modelos; comprenden una secuenciación típica, frecuente y convencional; el carácter reiterativo determina su estabilidad; y actúan como conocimientos previos que nos permiten comprender e interpretar el mundo.

El script funciona en dos sentidos: igual que la situación 'ir al restaurante' evoca una serie de acciones (entrar, sentarse, leer el menú, elegir los platos, pedir la comida, comer, pedir la cuenta, pagar, salir), la unidad léxica 'camarero' puede activar el esquema 'restaurante'.

Finalmente, algunas consideraciones generales sobre las actividades. En nuestra opinión, los conocimientos, destrezas y estrategias referidos a la competencia léxico-semántica de EpFE han de desarrollarse combinando, de forma complementaria, las actividades y ejercicios preparados en el manual de clase con los elaborados por el profesor con objeto de atraer y enfocar la atención del estudiante; asimismo, teniendo en cuenta que un factor determinante en el éxito de la adquisición del léxico es el uso de diversas estrategias de aprendizaje, lo idóneo será una variedad de actividades que faciliten el desarrollo de dichas estrategias.

Al igual que el profesor, también el alumno puede ir elaborando un banco de trabajo léxico que le permita ampliar su vocabulario en el uso de diversos materiales mediante las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el aula; así, el alumno se convierte en investigador de su propio aprendizaje –autoaprendizaje-.

Si nos interesa conocer el fundamento psicológico que sustenta los diversos tipos de actividades, algunos autores (Oxford, 1990) muestran la correspondencia entre tipos de estrategias directas y las actividades que las potencian: agrupar, asociar, palabras clave, revisión, ...; así, las técnicas memorísticas se favorecen con tareas como establecer relaciones mentales (agrupar palabras según criterios enciclopédicos, semán-

20 Las operaciones asociadas a un script son el producto de la costumbre y de una práctica de interacciones múltiple con objetos, situaciones, luagres, personajes, etc. Actúan como secuencias prototípicas.

ticos, lingüísticos, ...), crear asociaciones entre la palabra nueva y los conocimientos previos, realización de mapas mentales, etc. Las estrategias cognitivas afectan directamente al proceso, a la manipulación del EpFE; por ello, entre las actividades que las desarrollan están: descubrir la palabra nuclear o el concepto clave de un texto, la observación y deducción de reglas en la formación de palabras, el estudio de las combinaciones sintagmáticas, la clasificación en diversos grupos, el uso de diccionarios, etc. Y las estrategias compensatorias, relacionadas con el intercambio comunicativo, están orientadas tanto a la recepción (inferir el signficado por el contexto, utilizar conocimientos lingüísticos previos de L1, L2 o LE, transferencias, ...) como a la producción (parafrasear, sustitución de términos, palabras genéricas, mímica, pedir ayuda al interlocutor, etc.).

Lo realmente útil es adaptar las actividades a la madurez de los estudiantes y al contenido léxico propio de cada nivel, sin olvidar estas premisas básicas:

- Predominio de tareas que necesiten comunicación (parejas, equipos), porque nada hay más motivador que la comunicación real (capacidad de cooperación); y
- Las actividades enfocadas hacia el desarrollo del contenido nocional -mapas mentales- deben complementarse, pedagógicamente, con otras focalizadas sobre procesos gramaticales y textuales -combinaciones sintagmáticas y léxicas-.

5. Reflexión final

Las limitaciones obvias solo nos han permitido comentar parcialmente el desarrollo de la competencia léxica en el EpFE. El propósito de la exposición anterior ha sido tratar dos cuestiones fundamentales: una ha contribuido a corroborar que el contenido léxico abarca un amplio elenco de unidades: palabras, combinaciones léxicas y gramaticales, expresiones idiomáticas, rutinas sociales, etc. y que la adquisición de un repertorio léxico basado en el principio de idiomaticidad facilita una mayor fluidez en la comunicación profesional, puesto que centran la atención del aprendiz en estructuras más amplias del discurso al tiempo que el empleo correcto y adecuado de las mismas permite no violar restricciones léxicas ni producir actos de habla inadecuados; la otra ha consistido en desarrollar una propuesta holística para la enseñanza-aprendizaje del léxico específico.

El profesor debe, o al menos procurará, presentar todo el contenido léxico objeto de estudio en contextos identificables para que el significado de la expresión completa sea claro en relación con el discurso en el que ocurre (contexto y cotexto). Entre los factores que contribuyen al dominio de todas estas unidades léxicas están la selección de textos auténticos apropiados, así como el diseño de diversas y variadas actividades relacionadas con técnicas y estrategias que potencien la observación, categorización, uso, retención y fijación de dichas unidades en la comunicación diaria y profesional.

Las propuestas presentadas son alternativas a nuestra actuación docente en el aula, pues es evidente que ninguna técnica o procedimiento es perfecto; sin embargo, de todos puede obtenerse algún provecho.

Bibliografía

Aguirre, B. (2000): "El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas", en *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam. págs. 34-43.

Aguirre, B. et alii (2001): Trato hecho. Español de los negocios. Nivel elemental. Madrid, SGEL.

Aguirre, B. y K. Rother (1996): *El español por profesiones. Comercio Exterior*. Madrid, SGEL.

Aitchison, J. (1987): *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Basil Blackwell, 1994, 2ª edición.

Alcaraz, E. (2000): *El inglés profesional y académico*. Madrid, Alianza Editorial.

Ávila, A. (1999): *Léxico de frecuencia del español hablado en la ciudad de Málaga*. Universidad de Málaga.

Barber, C. L. (1988): Some measurable characteristics of modern scientific prose", en J. M. Swales (ed.), *Genre analysis: English in Academic and Rsearch Settings*. Cambridge, C.U.P.

Baylon, Ch. y P. Fabre (1994): *La semántica*, Barcelona, Paidós.

Benson, M. et alii (1986): The BBI *Combinatory Dictionary of English*. Amsterdam, John Benjamins.

Bogaards, P. (2001): "*Lexical units and the learning of foreign language vocabulary*", Applied Linguistics, 23, 321-343.

Bosque, I. (2001): "*Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites*", L.E.A., XXIII/1, 9-40.

Cabré, M. T. (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona, Atlántida.

Carabela (1998). Número 44, dedicado monográficamante a la enseñanza del español con fines específicos. Madrid, SGEL.

Coady, J. y T. Huckin (eds.) (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge, C.U.P.

Corpas, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid, Gredos.

Corpas, J. y L Martínez (2002): Socios, 2. *Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona, Difusión.

Council of Europe (2001): *Common European Framework of Refrence for Languages: Learning, teaching, assesment*. Trad. Esp.: *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua*. Council for Cultural Co-operation. Education committee. Strasbourg.

Cruse, D. A. (1986): *Lexical semantics*. Nueva York, C.U.P.

Cuenca, Mª. J. y J. Hilferty (2000): *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona, Ariel.

Escribano, Mª. L. (2003): "La internacionalización de la enseñanza universitaria y los estudiantes extranjeros de Ciencia y Tecnología", *Cuadernos Cervantes*, 44, 34-41.

Fente, R. (1988): "Venturas y desventuras de la enseñanza de la lengua para fines específicos", en *Actas del Vº Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (AESLA).

Gómez de Enterría, J. (coord.) (2001): La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos. Madrid, Edinumen.

Gómez de Enterría, J. y S. Gómez de Enterría (1994): *Servicios de Salud*. Madrid, SGEL.

Gómez Molina, J. R. (1997): "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica.". REALE, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, Universidad de Alcalá de Henares, 7, 69-93

Gómez Molina, J. R. (2000): "Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE", *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüistics*, V: 111-134. Universitat de València.

Gómez Molina, J. R. (e.p.): "La subcompetencia léxico-semántica" y "Los contenidos léxicos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera.Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL.

Gómez Molina, J. R. y N. Ilina (2002): "La enseñanza-aprendizaje de las locuciones idiomáticas. Un ejemplo de análisis contrastivo ruso-español", en *Cuadernos de Filología*. Anejo XLIX: 127-144. Universitat de València.

González, M. et alii (1999):): Socios, 1. *Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona, Difusión.

Hatch, E. y Ch. Brown (1995): *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, C.U.P.

Higueras, M. (1997): "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros", REALE, 8, 35-49.

Koike, K. (2001), *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Universidad de Alcalá y Takushoku University.

Lahuerta, J. y M. Pujol (1996): "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario", en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid, Iberoamericana; págs. 117-129.

Lamo de Espinosa, E. y J. Noya (2002): "El mercado de las lenguas: la demanda de español como lengua extranjera en Francia y Alemania", en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, págs. 127-166.

Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000): *Teaching collocations. Further developments in the Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.

Llobera, M. (2000): "Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: Ideaciones y dimensión educativa", en *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam. págs. 13-33.

Luján Castro, J. (2002): "La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: datos generales y propuestas para su mejora", en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, págs. 89-125.

Luque Durán, J. de D. (1998): "Introducción a la tipología léxica", en B. Gallardo (ed.), *Temas de Lingüística y Gramática*, Universitat de València; págs. 122-145.

Marconi, D. (2000): *La competencia léxica*, Madrid, Antonio Machado Libros.

Moral, R. del (1998): *Diccionario temático del español*. Madrid, Verbum.

Nation, I. S. P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, Heinle Publishers.

Nation, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

Nattinger, J. R. y J. Decarrico (1992): *Lexical phrases and language teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies*. Nueva York, Newburg House.

Penadés, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid, Arco Libros.

Penadés, I. (2001): "Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de ELE", *Carabela*, 50: 83-101.

Piera, C. y S. Varela (1999): "Relaciones entre Morfología y Sintaxis", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe. págs. 4367-4422.

Prada, M. de, y M. Bovet (1993): *Hablando de Negocios*. Madrid, Edelsa.

Robinson, P.C. (1991): ESP (*English for Specific Purposes*). Oxford, Pergamon Press.

Ruiz, L. (1998): *La fraseología del español coloquial*. Madrid, Arco Libros.

Ruiz, L. (2001): *Las locuciones en español actual*. Madrid, Arco Libros.

Schank, R. C. y R. Abelson (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.

Terrádez, M. (2001): *Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo*. Cuadernos de Filología, Anejo XLI. Universitat de València.

Val, J. F. (1999): "La composición", en en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española.* Madrid, Espasa Calpe. págs. 4756-4841.

Vangehuchten, L. (2000): "En busca de un enfoque apropiado para la enseñanza del lenguaje económico en ELE: ¿lexicología o terminología?, en *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam. págs. 92-97.

Zimmerman, Ch. B. (1997): "Historical trends in second language vocabulary instruction", en J. Coady y T. Huckin (eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press. págs. 5-19.