«Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario»

Kasma Mohd Hayas
Centre for the Promotion of Knowledge and Language Learning (Malasia)

1. Introducción

En la actualidad, el objeto de la enseñanza/aprendizaje de cualquier lengua, ya sea L2 o LE, atiende al desarrollo de la «competencia comunicativa», habilidad para utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada. Esta competencia es pluridimensional, es decir, la habilidad comunicativa no reside sólo en poseer un conocimiento de la lengua, sino también en una capacidad para utilizar o ejecutar dicho conocimiento cuando se participa en una comunicación real. La competencia léxica es una parte de ella. La finalidad de la enseñanza del vocabulario es que las unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del individuo, debido al importante valor del dominio de vocabulario. Los modelos didácticos propuestos en estos últimos años presentan novedades importantes en este sentido. Aun así, sabemos que no hay ningún método que sirva para todas las situaciones de aprendizaje, especialmente los que se enfocan en el vocabulario. Por esta razón, presentamos aquellos que hemos considerado interesantes: el enfoque creativo de Marita Lüning (1996), el enfoque léxico desarrollado por Lewis (1993, 1997) y el holístico de Gómez Molina (1997), dado el revulsivo que han supuesto para muchos profesores.

2. El enfoque creativo del vocabulario

En estos últimos años el enfoque creativo del aprendizaje del vocabulario es uno de los métodos que ha irrumpido de manera firme en la enseñanza de segundas lenguas. Según este enfoque, la enseñanza de lenguas reivindica que las actividades preparadas sean creativas, en las que se aprovechen todas las herramientas posibles para activar el proceso. Por lo tanto, la didáctica actual de idiomas necesita actividades creativas y efectivas que desafíen las capacidades intelectuales de los estudiantes, que impliquen la activación de mecanismos, basándose en un proceso más emprendedor y eficaz. A este propósito, los profesores son los que juegan el papel central, porque son los responsables de diseñar la didáctica y las actividades. Sin embargo, antes de centrarnos en las sugerencias de actividades para dicha tarea, es necesario clarificar el significado que conlleva la palabra *creativo* en el concepto de aprendizaje creativo del vocabulario. Marita Lüning (1996) ha informado que el término *creatividad* fue definido por Ursula Karbe (1993):

> «Crear algo nuevo y original, descubrir problemas por iniciativa propia y probar posibilidades múltiples para solucionarlo, realizar combinaciones nuevas, ser flexible y capaz de pensar de una manera divergente».

Para los defensores de este enfoque, el aspecto de la psicología cognitiva referido a la memorización no es demasiado útil sin actividades creativas en el aprendizaje. La investigación de la memoria ha mostrado que los resultados en el proceso de aprendizaje son mucho mejores aplicando también procedimientos afectivos. Es decir, la memoria consiste en no olvidar informaciones, y para recordarlas, en este caso las palabras, hay que reactivarlas constantemente en la clase, mediante actividades adecuadas. Por eso, es importante tener en cuenta las consideraciones que ofrece el enfoque creativo.

Para los profesores es fácil pedir a sus estudiantes que sean creativos, pero es mucho más difícil realizarlo si no les dirigen adecuadamente. Como sabemos, normalmente el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera no corresponde al desarrollo cognitivo adecuado, como por ejemplo el caso de los universitarios, ya que en muchos casos implica tareas básicas que son consideradas como infantiles. Por lo tanto, es importante tener creatividad en la realización de dichas tareas para animarles. Es por esto que las actividades aplicadas deberían aprovechar todos los medios o canales, de manera que la existencia de estilos distintos favorezca el aumento del interés en el aprendizaje. Otro aspecto de gran ayuda para la creación de materiales es el análisis de necesidades léxicas –*need analysis*–, que sirve como fuente de información sobre las perspectivas del aprendizaje del léxico y puede ser una guía adecuada para programar una unidad didáctica atractiva del curso. Estas combinaciones, y teniendo en cuenta el concepto de memorización y organización del léxico mental, sugieren la elaboración de algunas sugerencias que pueden mejorar la situación actual del aprendizaje del vocabulario:

2.1. La utilización de los asociogramas

Desde la psicología del aprendizaje, Buzan (1974) (*apud* Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004) desarrolla un mapa mental –*mindmapping*– como una forma diferente de pensar y de registrar la información en un asociograma. Este mapa está fundamentado en el aprendizaje significativo; el asociograma permite registrar y organizar mayor cantidad de información en los dos hemisferios cerebrales. La elaboración de un asociograma exige un esfuerzo intelectual, promueve la responsabilidad y estimula la creatividad.

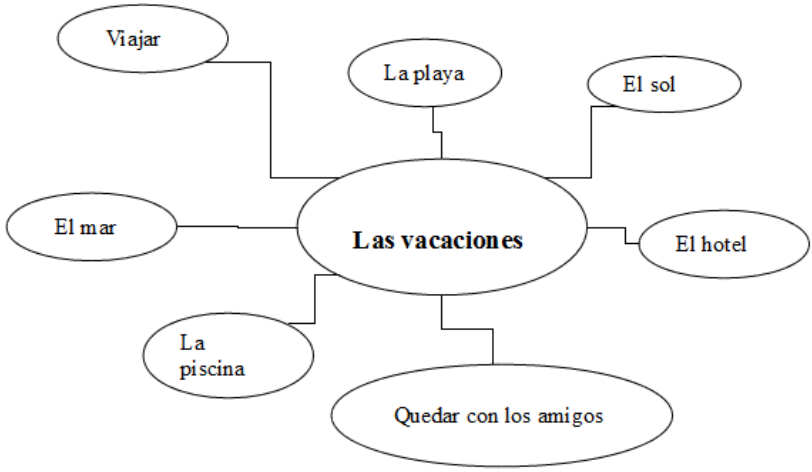
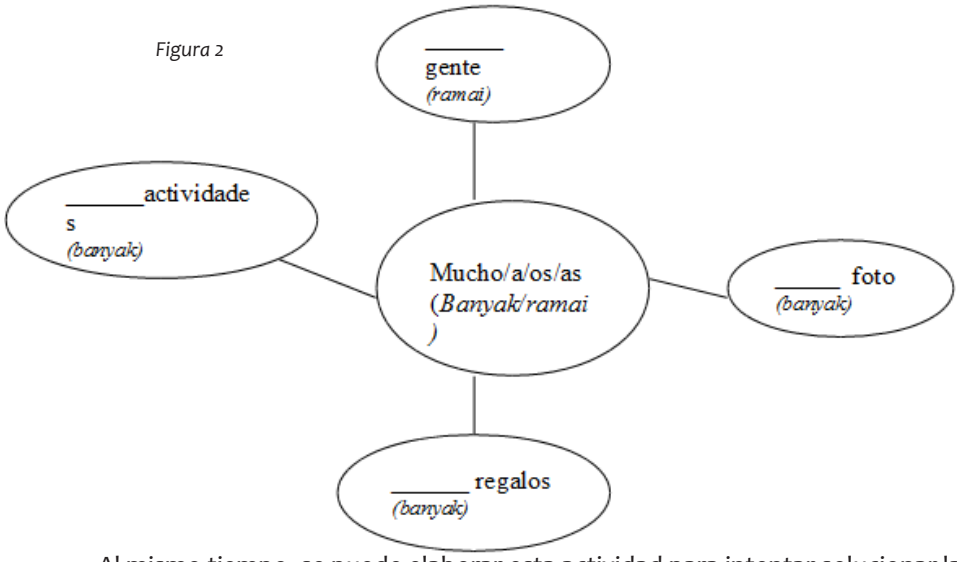


Figura 1

Esta actividad se puede utilizar desde el principio de la presentación de unidades didácticas. Se trata del concepto del léxico mental, donde las palabras no están almacenadas en la memoria en orden alfabéticoo de forma aislada, sino en redes asociativas. Los ejercicios de asociogramas guiados por los profesores son muy útiles para ayudar a explorar nuevas palabras y para estimular la imaginación de los estudiantes. El profesor presenta una palabra clave, que es normalmente una noción general de campo léxico amplio y abierto (*las vacaciones, la comida y bebidas, el transporte, la ropa*, etc.) y solicita a los estudiantes que piensen y expresen otras palabras relacionadas con la palabra nuclear indicada. Así, entre todos se elabora el asociagrama y los estudiantes van conociendo nuevas palabras, y si las desconocen se las preguntan al profesor. Para seguir activando y desarrollando estas redes de asociación será muy recomendable también la presentación de material visual como fotos, carteles, objetos reales, caricaturas, dibujos, etc.

Es adecuado realizar esta actividad para el error de los rasgos de número, la dificultad provocada por el adjetivo *mucho/a/os/as*, que enfrentan a la mayoría de los estudiantes malasios. Primero, se presenta *mucho/a/os/as* como la palabra nuclear, explicando su significado en su lengua materna (LM) –se recuerda que la causa de este fallo es la interferencia de LM–. Y luego, el profesor dice o escribe algunos sustantivos, pero con un hueco delante para que los estudiantes digan o pongan la concordancia correcta. Por lo tanto, los sustantivos indicados tienen que variar de género y de número. Así, creemos que los estudiantes no sólo van conociendo nuevas palabras, sino al mismo tiempo van aplicando sus reglas. Este es un modelo:

Figura 2



Al mismo tiempo, se puede elaborar esta actividad para intentar solucionar la frecuente aparición del adjetivo *mucho/a/os/as*. El profesor mantiene este adjetivo como palabra clave, y pide que los estudiantes elaboren de otra forma este asociograma, expresando palabras del mismo campo léxico, es decir, otros vocablos que se usan para indicar cantidades como *demasiado*, *suficiente*, *bastante*, etc. Así, esperamos que ayuden a los estudiantes a variar su uso y a reducir la tendencia a repetir el mismo vocablo.

2.2. La escritura creativa

La mayor parte de los ejercicios comunes de escritura que se plantean en clase, como la redacción de composiciones, no supone una gran ayuda para la activación de las asociaciones del «diccionario mental», desde el punto de vista de la psicología cognitiva. Tampoco reúnen todas las características que facilitan el aprendizaje, y mucho menos animan al desarrollo de la imaginación que resulta ser un desafío intelectual. A este propósito, sugerimos algunos ejercicios de escritura creativa que suelan gustar a los estudiantes, ya que este carácter creativo convierte el aprendizaje en diversión. Las siguientes actividades son recomendadas por Marita Lüning (1996, pp. 134-138):

a. El ejercicio de creación de un poema se puede plantear desde los primeros niveles de aprendizaje. Sirve sobre todo para aplicar el vocabulario de una nueva área temática, por ejemplo «la ropa». Es importante trabajar en ello después de hacerlo en clase. La escritura empieza pidiendo a los estudiantes que escriban un poema sencillo siguiendo estas indicaciones:

Primer verso: escribe el nombre de un objeto.
Segundo verso : escribe tres lugares donde se encuentre.
Tercer verso: escribe tres adjetivos que definan cómo es.
Cuarto verso: escribe tres verbos que expresen lo que hace.
Quinto verso: escribe una frase corta que tenga que ver con la palabra del primer verso.
Sexto verso: repite el primer verso con alguna modificación.

Un ejemplo es este poema que escribió un estudiante escogiendo la palabra *pantalones* como objeto:

Pantalones,
En el escaparate,
Estrecho, largos, cómodos,
Calientan, cubren, me quedan bien,
Me gustan los pantalones,
Indispensables pantalones.

b. El ejercicio de *cinco palabras* se recomienda aplicarlo después de haber profundizado en un tema complejo o tras haber realizado un proyecto para memorizar el vocabulario. Básicamente, esta actividad se realiza pidiendo que los estudiantes escriban en una pequeña ficha cinco palabras relacionadas con el tema discutido en la clase. El profesor recoge todas las fichas y las reparte de nuevo pidiendo que cada estudiante escriba un corto texto, basado en las cinco palabras apuntadas. Sin embargo, esta actividad se puede ampliar de muchas maneras, por ejemplo con el uso de material visual, como propone Marita Lüning (*op. cit.*, p.139). La instrucción de la actividad es la siguiente:

> «Cada alumno/a recibe una foto y tiene que apuntar cinco palabras que se refieren a la foto. Después, el profesor/a recoge las fotos y las fichas con las palabras. Él o ella se queda con la foto por un momento y reparte las palabras apuntadas a otros/as alumnos/as. Cada uno/a tiene que escribir un texto utilizando las palabras de la ficha. Al final, los alumnos y las alumnas presentan sus textos y tienen que adivinar a qué fotos corresponden. Este ejercicio es muy interesante, porque siempre salen sorpresas que reflejan las diferencias de la percepción humana. Además, estimula extraordinariamente las capacidades creativas de los alumnos produciendo textos de mucha imaginación».

c. Sustitución de palabras por imágenes. El profesor ofrece a los alumnos un texto en el que ha sustituido una serie de palabras por sus imágenes correspondientes. Los alumnos deben buscar la palabra que corresponde a cada una de las imágenes.

> «Había una vez (*dibujar una cabaña*) en un (*dibujar un bosque*) en el que vivían una (*dibujar un niña*) y sus siete hermanas. Un día que hacía mucho (*dibujar el sol*) la niña se fue a buscar (*dibujar unas setas*) al bosque. Para ello llevaba una (*dibujar una cesta*) y en la cabeza se puso un (*dibujar un pañuelo*) rojo. Al llegar a un claro del bosque se encontró con…».

Pensamos que este ejercicio es adecuado –cambiando las imágenes por palabras, siendo una de ellas la correcta– para el tratamiento de los errores semánticos de los verbos de movimiento y de «ser y estar». El profesor prepara un texto; en lugar de imágenes se colocan dos o tres verbos de movimiento como posibles respuestas –por ejemplo: *ir*, *venir*, *volver*–. Los alumnos tendrán que marcar la respuesta correcta. Es recomendable discutir las respuestas en clase para que los estudiantes reflexionen sobre sus errores. El mismo tipo de actividad puede resultar útil en el caso de «ser y estar»: este tratamiento es adecuado tanto para el uso copulativo, para el predicativo y para indicar localización. Posteriormente, se puede volver a plantear este ejercicio, de vez en cuando, añadiendo otros verbos como *haber* y *tener*, para ayudar a reducir la confusión entre ellos –errores de neutralización provocados por influencia de LM.

2.3. Explotación del componente lúdico

El juego con la lengua cumple con todas las exigencias de una mejor retención en el proceso de aprendizaje. Un juego de vocabulario bien organizado aleja al estudiante de la práctica de aprender palabras aisladas y le ayuda a retener los vocablos situándolos dentro de un contexto divertido. Para el aprendizaje creativo, algunos juegos recomendados son los que se activan desde distintos canales de percepción como el auditivo, el visual, etc. Los medios de comunicación son una fuente constante de material para la clase, aunque resulte muy difícil conseguirlos en el contexto asiático. Es decir, los juegos que aparecen en programas de televisión –juego de las mentiras, ordena la frase, de quién hablamos, etc.– se pueden usar como una buena alternativa para este aprendizaje. Los juegos que aparecen en los periódicos y revistas también aportan material lúdico aprovechable en la clase de lengua. Normalmente, los juegos que aparecen en estos medios comunicativos son demasiado difíciles para el que está aprendiendo la lengua, por eso es necesaria la creatividad de los profesores para adaptarlos adecuadamente al nivel de los estudiantes. Algunos de los que ofrecen más rendimiento son los de buscar diferencias, las sopas de letras, los crucigramas, los autodefinidos, etc. Los autodefinidos, en nuestra opinión, se pueden aplicar para ayudar a los estudiantes a conocer la ortografía de las palabras. Esto es útil para intentar reducir los errores producidos, tanto por barbarismo/préstamo del inglés como por el uso de un significante próximo. Esta actividad favorece la identificación del significado y ayuda a conocer la escritura correcta de palabras españolas similares a las inglesas. A la hora de diseñar este ejercicio, es importante que los vocablos incluidos en él tengan

en cuenta los errores habituales de los estudiantes detectados por los profesores. Se trata de identificar la palabra por el contexto de una frase dada:

								9.					
					1.	F	O	T	O	S			
			2.	P	A	R	Q	U	E				
					3.	A	I	R	E				
		4.	E	X	P	E	R	I	E	N	C	I	A
5.	D	E	P	O	R	T	E	S					
					6.	F	Ú	T	B	O	L		
	7.	E	S	P	E	C	I	A	L				
		8.	F	L	O	R	E	S					

1 . Me gustan mucho las _____ que he sacado con mi cámara digital.
2. Por las tardes los niños juegan en el _____.
3. El _____ en la montaña es muy fresco y no está contaminado.
4. La _____ es importante para encontrar trabajo.
5. El fútbol y el baloncesto son _____ de equipo.
6. El deporte más importante en mi país es el _____.
7. En inglés se dice *special* y en español _____.
8. Tengo muchas _____ diferentes en mi jardín.
9. Hay muchos _____ en los museos en verano.

a. Ampliar la frase. El profesor empieza una frase y los alumnos deben repetirla, añadiendo siempre una nueva palabra y atendiendo a que la frase tenga sentido. Esta práctica se puede aplicar tanto de forma oral como escrita. Además de resultar divertida, constituye un elemento de potenciación de la atención y de la memoria a corto plazo.

Profesor: En mi casa hay…
Estudiante: En mi casa hay una cocina…

b. Utilización de la criptografía. La práctica de elaborar y descifrar mensajes secretos estimula la curiosidad y la creatividad de los participantes. A cada letra se le

asigna un número que después se sustituirá en el mensaje, intercalándose números y letras. El mismo procedimiento, una vez que se ha practicado con el mensaje ofrecido por el profesor, puede llevarse a cabo por los alumnos mismos, elaborando mensajes secretos, con sentido, para que los demás grupos los adivinen.

c. Juegos de investigación. Se trata de una variante del juego de las *siete diferencias* entre dos dibujos, por otra parte idénticos. Dos alumnos tienen el mismo dibujo cada uno, pero con siete diferencias entre ambos dibujos. Sin enseñarse los dibujos, los alumnos deben encontrar las siete diferencias. Así:

> Alumno 1: *¿Tienes tú también dibujada una casa?*
> Alumno 2: *Sí. ¿Y tú?*
> Alumno 1: *Yo también. La mía es de dos pisos.*
> Alumno 2: *La mía es de un solo piso. ¿Tiene la tuya un jardín con un árbol en el medio?*
> Alumno 1: *Sí. Yo también tengo un jardín, pero el árbol está a la derecha. Mi casa tiene una chimenea por la que sale humo. ¿Y la tuya?*

d. La adivinanza. A los alumnos les suele gustar describir más que narrar, ya que lo primero es más fácil. Es por ello que les suelen gustar las adivinanzas. El profesor llevará muchas adivinanzas a la clase para que, una vez trabajadas en grupo, den pie a que los alumnos inventen algunas ellos mismos.

Ejemplo:

> *En verano me visto*
> *Y no tengo calor*
> *En invierno me desnudo*
> *Y no tengo frío. (El árbol)*

En conclusión, existen muchas actividades interesantes que pueden potenciar el aprendizaje del vocabulario de lengua extranjera. La mayoría de las actividades propuestas son conocidas y utilizadas en clase, por lo tanto no suponen innovación ninguna a ese respeto. Nuestro objetivo no es otro que intentar reflexionar sobre los distintos medios que pueden dar lugar a buenas estrategias y actividades que deben ser tomadas en cuenta para el diseño de materiales. Esperamos que el aprendizaje del enfoque creativo mejore la enseñanza del léxico de manera más autónoma y más dinámica, de modo que incluya al estudiante como una parte dentro de este diseño que se lleva a cabo en el aula.

3. El enfoque léxico

El termino deriva de la traducción literal del inglés *The Lexical Approach*. Este enfoque fue desarrollado por Lewis (1993, 1997) y afirma que «el lenguaje consiste en segmentos prefabricados de multipalabras, y que sus combinaciones producen textos continuos y coherentes».

El enfoque léxico no se presenta como un modelo nuevo que englobe a todos los demás, sino como una amalgama de principios, basado en una manera nueva de entender el idioma. En la aplicación de este modelo destacan las siguientes orientaciones metodológicas:

- *La comprensión auditiva*: los estudiantes aprenden más cuanto más escuchan la lengua que se aprende.
- *La presentación*: la clase tiene que ser una combinación de mecanismos que soliciten la participación de los estudiantes. Los profesores deben dar al léxico la importancia que se merece.
- *La reformulación*: debe ser la respuesta natural. Se debe reconocer la corrección y la exactitud que se adquieren, practicar la gramática receptiva conscientemente, reformular y explicar como la mejor respuesta a los errores.
- *La segmentación*: la destreza de estudiar porciones o segmentos del idioma, identificando los diferentes elementos léxicos, es el componente primordial en el aprendizaje. La ventaja es promover la organización sintagmática y ayudar a lograr fluidez verbal mediante la combinación de los segmentos.

Aprender léxico es una actividad que no acaba nunca. Los métodos proporcionados muchas veces no son idóneos para nuestros estudiantes. Es decir, no existe ningún método que sirva para todas las situaciones de enseñanza/aprendizaje de L2 o LE. En este enfoque, Lewis (1997, pp. 8-11) presenta diferentes clases de *ítems* léxicos, considerados unidades mínimas para ciertos propósitos sintácticos:

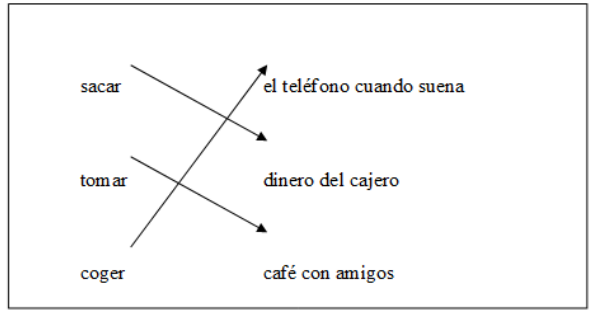
a. *Palabra***.** Para este autor, los diferentes grados de información que contienen las palabras requieren diferentes procedimientos pedagógicos.

b. *Polipalabras*. Hay un grupo de *ítems* léxicos que son varias palabras unidas y que, al igual que las palabras simples, las podemos encontrar en los diccionarios. Se trata de la combinación de dos o tres palabras, que pueden pertenecer a una clase gramatical y en las que el significado del conjunto es la suma de sus componentes; así, *fin de semana*, *estación de autobuses*, *parada de taxis*, *de una parte… de otra*, etc.

c. *Colocaciones*. La combinación de las palabras varía desde la institucionalización

rígida hasta la novedad inesperada –*nonce-form*–. La variación es posible tanto en el eje sintagmático como en el paradigmático –*craso error/error garrafal; subir/bajar/mantener los precios*–. Un elemento del par requiere de forma fuerte, a veces casi única, la presencia del otro –*recién nacido*, *recién casados*–. Pueden ser *nombre + nombre*, *nombre + adjetivo*, *nombre + verbo*, etc. Las colocaciones no tienen base pragmática ni son identificables pragmáticamente; eso es lo que las diferencia de las expresiones fijas. Las palabras y las colocaciones están íntimamente asociadas con el contenido que el usuario expresa, más que lo que el usuario está haciendo con la lengua: *explicar*, *contradecir*, *complementar*, etc. Aquí se incluyen los verbos con preposición –*phrasal verbs*–: *quejarse de, brindar por,* etc.

Las actividades de colocaciones, como emparejar o asociar palabras y expresiones, pueden ser una buena alternativa para la dificultad que presentan los lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto. Para esto, se sugiere plantear de forma continua este ejercicio, enfocando los verbos cuyos significados son cercanos, pero que no valen para todos los contextos. Adjuntamos un corto ejemplo:



Después de asociarlas correctamente, se puede seguir trabajando con este ejercicio pidiendo que los alumnos elaboren un contexto para cada una de estas frases.

d. *Expresiones fijas*. Tienen base pragmática. Su uso informa al receptor y le permite identificar qué está haciendo el hablante. Pueden clasificarse en varios grupos: fórmulas sociales y de cortesía, que son expresiones fuertemente gramaticalizadas *(un momento, por favor, ¡Feliz Año Nuevo!);* frases completas, con significado pragmático y fácilmente reconocible (*hacer una montaña de un grano de arena*), etc.

e. *Expresiones semifijas*, que sirven también para un propósito y aglutinan expresiones orales con huecos (*¿podría pasarme… , por favor?*); modelos o frases de entrada, muy habituales *(siento interrumpir, pero…; le importaría…?; ¿puede usted decirme…?);* y muchos otros modelos usados en expresiones orales y escritas.

Las actividades deben plantearse en el siguiente orden: se empieza con

emparejar o asociar parte de las colocaciones o expresiones, fijándose en el léxico, no tanto en la gramática. Las colocaciones aportan un principio organizativo muy poderoso para la enseñanza de lenguas (Lewis, 1993). Después, es muy conveniente seguir con ejercicios de rellenar huecos. Este tipo de ejercicios es recomendable para las expresiones fijas. Y para seguir trabajando, se pueden aportar otros ejercicios para la memorización, como el ejercicio basado en encontrar la palabra que no pertenece al grupo –descubrir el intruso.

Es importante buscar las alternativas que conllevan aumentar el lexicón fraseológico de los estudiantes. Ha de aprovecharse cualquier oportunidad e incentivar la observación y concienciación del léxico, pero sin llegar a un análisis excesivo. Sin embargo, este enfoque en sus principales aplicaciones ha tenido cambios relativamente radicales, tanto de metodología como de contenido. Aun así, se considera como un enfoque bastante positivo, aunque no ha sido suficientemente probado de forma empírica respecto a su efectividad en la clase.

4. El enfoque holístico

«El dominio de una unidad léxica será mayor cuanto más aspectos se conozcan sobre ella», es la afirmación que se ha convertido en la base del enfoque holístico. Se trata de una alternativa didáctica basada en la palabra o el vocabulario nuclear –*core vocabulary*– para la elaboración del diccionario mental. La palabra nuclear está relacionada con el uso de diferentes términos para referirse a una palabra. Es decir, en general, existe un vocabulario básico en la estructura interna de un idioma. Gómez Molina (1997) es quien propone este enfoque por primera vez en el aprendizaje de léxico del español como lengua segunda (L2) o lengua extranjera (LE). Su planteamiento inicial ha sido aceptado y queda justificado respecto a la estructura del sistema léxico, a la formación de palabras y a las tipologías léxicas.

Este planteamiento didáctico integra dos objetivos principales. El primero, referido a los estudiantes; y el otro, relacionado con la actuación del profesor en la clase. En cuanto a los aprendices, se tiene en cuenta la estructuración del léxico en todos los niveles, el objetivo del aprendizaje, la clasificación de un vocabulario básico que han de aprender, el desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje, y la elaboración del diccionario propio por los estudiantes.

En cuanto a la actuación del profesor, el especial énfasis está en el tratamiento del léxico como objetivo específico del programa ELE. Es decir, consiste en trabajar de manera sistemática la enseñanza/aprendizaje de vocabulario. La planificación se centra en diseñar actividades que faciliten tanto la comprensión, retención y utilización de

las unidades léxicas como desarrollar estrategias de aprendizaje y comunicación que permitan el alumno aumentar su vocabulario.

El modelo se representa gráficamente con una figura geométrica de siete vértices, que rodean a una palabra nuclear:

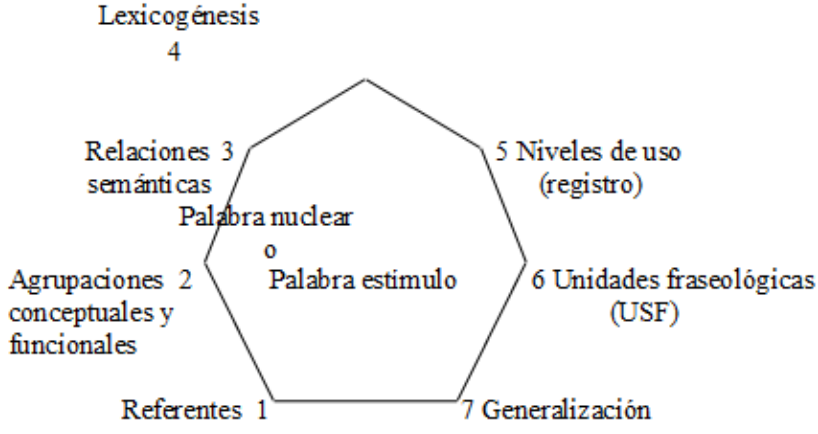


Figura 3: Planteamiento metodológico para el aprendizaje del léxico, propuesto por J. R. Gómez Molina.

1. *Referentes*. El objetivo es activar el mapa conceptual y actualizar los conocimientos previos: esquemático, contextual y pragmático. Consiste en recordar el significado de las palabras y utilizarlas en frases, con la indicación de situaciones comunicativas. Se trata de la fase de reconocimiento de las unidades léxicas relacionadas con el vocabulario nuclear, mediante una lluvia de ideas. De este modo, las unidades léxicas que enuncian los estudiantes se van registrando.

2. *Agrupaciones conceptuales y funcionales*. La información obtenida en el vértice anterior se establece en la categorización de las palabras y la aportación al establecer las relaciones paradigmáticas que tienen en común. Se elabora el asociograma, mediante la inclusión en campos léxicos, familias léxicas, categorías gramaticales, etc. Este tipo de tareas potencia la disponibilidad de léxico de una palabra nuclear. Para descubrir otras combinaciones más frecuentes de esa palabra se pueden poner en práctica actividades como descubrir el intruso, asociar acciones verbales con sujetos agentes, objeto paciente e instrumentos, etc.

En esta fase, nos parece adecuado realizar ejercicios relacionados con los errores por el cambio entre derivados de la misma raíz. Los estudiantes malasios tienen dificultad al transformar el verbo en sustantivo o viceversa. Para familiarizarles en la clasificación de palabras entre verbos y sustantivos, la tarea de categorización de la derivación de las palabras –verbo-sustantivo– es una buena opción:

Verbos	**Sustantivos**
patinar	
coleccionar	
	relajación

Antes de empezar la actividad es interesante presentar el uso de los sufijos y prefijos para facilitar las derivaciones. Se pueden aportar actividades similares, como la de descubrir el intruso dentro de una categoría de palabras, por ejemplo, un adjetivo en un grupo de sustantivos. Sería interesante que, posteriormente, los estudiantes buscaran frases para estas palabras y así descubrieran su uso dentro de un contexto. De este modo, los alumnos aprenden a conocer las clases de palabras y, al mismo tiempo, a asimilar el sistema de modificación de los afijos.

3. *Relaciones semánticas*. Se practica con tareas de relaciones asociativas por el significado. Para dominar las denotaciones de la palabra que sea la base de la mutua comprensión, es conveniente trabajar en ejercicios de sinónimos, palabras polisémicas, hiperónimos o relaciones onomasiológicas –de la noción a la palabra–. Es decir, es el momento de realizar ejercicios de búsqueda en el diccionario.

4. *Lexicogénesis*. Es importante trabajar con la formación de palabras –en relación con el significado–. También es el momento adecuado para plantear las actividades que combinan valores diferentes, tanto gramatical como significativo. Es decir, los estudiantes deben conocer la formación de la palabra, de manera que distingan la derivación, el valor de los prefijos y sufijos, e incluso las categorías gramaticales.

Para el error producido por el uso de un significante próximo, las tareas que combinan valores diferentes de significado son adecuadas para su tratamiento. Se crea un texto de narración o diálogo, que contiene palabras subrayadas; de ellas algunas son correctas y otras no. Al mismo tiempo, se presenta una lista de palabras para que los alumnos reemplacen las que les parecen inadecuadas en este contexto:

barco, cansado, caza,fuerte.

> «Mi abuelo vive cerca del mar. Tiene un banco que usa para ir a pescar. Cada día se levanta muy temprano para empezar su trabajo cotidiano. No todos los días tiene suerte, hay días que regresa casado y con pocos peces. Los fines de semana vamos a su casa…».

5. *Niveles de uso*. Se pretende desarrollar la sensibilidad hacia los diferentes niveles del uso y hablar de un modo parecido al del nativo. Se desarrollan tareas relacionadas con la capacidad de los estudiantes para distinguir lo formal y lo coloquial, basándose en la

situación comunicativa. Por lo tanto, se puede trabajar utilizando diferentes tipos de textos o estudiar cómo los étimos dan lugar a palabras más técnicas o más comunes.

6. *Unidades fraseológicas*. Se trata de que el alumno llegue al significado de las combinaciones de palabras utilizando, por ejemplo, el contexto en lugar de los elementos que componen esa expresión. Se llevan a cabo actividades de relacionar expresiones con sus significados, sustitución de locuciones idiomáticas por su equivalente elaborado y transformación de textos coloquiales en formales.

7. *Generalización*. Esta última fase trata de actividades para complementar lo que se ha realizado anteriormente. El procedimiento es operativo e interpretativo. Las tareas se centran en las unidades léxicas anteriores. Se elaboran diálogos, descripciones, narraciones, exposiciones, anuncios publicitarios y debates.

Esta última fase sirve para que los profesores combinen todos los ejercicios o actividades, enfocándose en las dificultades que se encuentran a lo largo de la enseñanza. Las dificultades y los errores comunes generalmente, sirven para los profesores en preparar las actividades de forma conjunta y al mismo tiempo para ayudar a mejorar el proceso del aprendizaje.

Para los profesores de LE es recomendable aplicar este enfoque de manera que cada día se trabaje en uno de estos vértices. Es suficiente dedicar un tiempo determinado en la clase, pero lo más importante es que el tratamiento de léxico sea sistemático. De este proceso puede resultar que los estudiantes vayan adquiriendo las unidades léxicas e incluso conociendo sus funciones en la lengua.

Bibliografía

Alarcón, M. y García, P. (1992). *¿Qué hacer con las palabras?* Granada: Servicio de publicaciones de la U. de Granada.

Allen, E. (1994). *Techniques in Teaching Vocabulary.* Oxford: OUP.

Alonso, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

Alvar Ezquerra, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario.* Madrid: Arco/Libros.

Aitchinson, J. (1987). *Words in the mind*. Oxford / New York: OUP.

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Benítez Perez, P. (1994). *¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?* Madrid: Arco/Libro.

Bustos Gisbert, J. M. (2001). Definición de glosarios léxicos del español; Niveles inicial e intermedio. *Enseñanza*, 19, 35-72.

Carter, R. A. y McCarty, M. J. (1988). *Teaching and Learning Vocabulary*. Londres: Longman.

Cervero, M. J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar español*. Madrid: Edelsa.

Coady, J. y Huckin, T. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fernández López, M. S. (2003). *Propuestas curricular y Marco común europeo de referencia*. Madrid: Edinumen.

Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: Una propuesta metodología. *REALE*, 7, 66-93.

Gómez Molina, J. R. (2001). La competencia léxica en la enseñanza-aprendizaje de español como L2 y LE. *Mosaico*, 5, 23-29.

Gómez Molina, J. R. (2004). *La subcompetencia léxico-semántico*. En F. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (pp. 491-510). Madrid: SGEL.

Higueras, M. (1996). *Aprender y enseñar léxico.* En L. Miquel y N Sans (Coords.), Didáctica del español como lengua extranjera, 3 (pp. 111-126). Madrid: Colección Expolingua.

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

Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.

Karbe, U. (1993). *Aprendizaje creativo del vocabulario.* En C. Segoviano (Ed.), La enseñanza del léxico español como lengua extranjera. Madrid: Iberoamericana.

Lahuerta, J. y Pujol Vila, M. (1993). *La enseñanza del léxico: Una cuestión metodológica.* Madrid: Arco/Libro.

López Morales, H. (1992). *En entorno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular*. En S. Montesa y A. Garrido (Eds.), El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso de ASELE (pp. 9-22). Málaga: ASELE.

Lüning, M. (1996). *Aprendizaje creativo del vocabulario.* En C. Segoviano (Ed.), La enseñanza del léxico español como lengua extranjera. Madrid: Iberoamericana.

Sánchez Lobato y Santos Gargallo (Dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE).* Madrid: SGEL.

Segoviano, C. (Ed.) (1996). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera.* Madrid: Iberoamericana.