Aliarse con internet para aprender (sobre el) vocabulario

LIDIA SALA CAJA
Universidad Provincial de Aichi (Japón)

Resumen

La probada utilidad de Internet en la enseñanza de idiomas ha desembocado hoy en día en una cantidad ingente de páginas dedicadas a ello, entre las que también abundan las especializadas en el aprendizaje de vocabulario. Este artículo primero hace balance de algunas de ellas y después propone un nuevo uso de la Red que persigue el mismo propósito. Consiste en aprovechar su dimensión de corpus de lengua "auténtica" y "natural" para que los estudiantes aprendan a resolver ciertas dudas léxicas. Para ello sugiero algunas actividades a partir de las cuales comprueban cómo un motor de búsqueda como el *Google* puede orientarles acerca del uso de una voz, sus colocaciones, etc. El objetivo a largo plazo es que aparte resolver esa duda puntual aprendan a investigar y a reflexionar sobre ciertos fenómenos lingüísticos (relaciones léxicas, campos semánticos, traductibilidad). Estrategias de este tipo contribuyen hoy a aumentar su vocabulario y facilitan el aprendizaje del nuevo el día de mañana.

1. Introducción

Si la exposición repetida a muestras de lengua reales fomenta la adquisición de una L2, navegar por Internet va a contribuir a ello en tanto que el aprendiz sufre dicha exposición al visitar páginas escritas en la lengua que desea aprender. Sin embargo a los estudiantes les cuesta dar ese paso, lo habitual es que sea el profesor de idiomas quien recurra o les encamine a este medio de comunicación.

La función didáctica de Internet en la enseñanza de idiomas está fuera de toda duda, incluso muchos sostienen que ha revolucionado el campo en virtud de sus ventajas frente a otros medios, de su buen acople con las necesidades de los estudiantes, etc.[1] Este reconocimiento, que llegó temprano[2], explica que hoy en día sea masiva la cantidad de información acerca de cómo utilizar Internet con tal propósito[3].

Como parte fundamental en el aprendizaje de una lengua, la enseñanza del léxico también está inmersa en esta dinámica. En este trabajo voy a mostrar diferentes maneras de utilizar la red en beneficio de la adquisición léxica, en especial del E/LE. En primer lugar voy a repasar algunos materiales disponibles en ese entorno cuyo propósito al diseñarlos fue promover la adquisición del vocabulario. Después voy a proponer el empleo de Internet como corpus lingüístico en respuesta a ciertas exigencias pedagógicas surgidas de investigaciones recientes sobre el procesamiento y la organización del léxico[4]. Antes de acabar, propondré algunas actividades en esa línea.

2. Materiales disponibles en la red para aprender vocabulario

A estas alturas no cabe lamentarse de falta de recursos en Internet para aprender español. Las recopilaciones en páginas de la misma red o en artículos especializa-

---

[1] P. Marquès se preguntaba en un artículo de 1998 "Los usos educativos de Internet. ¿La revolución de la enseñanza?", (http://www.panagea.org/org/espiral/usosred.htm). Carol A. Chapelle, comentando el impacto del libro de M. Warschauer *E-mail for English teaching* (1995), afirmaba que *"The activities described in this book obviously break through the walls of the traditional classroom to the extent that some have suggested a new pedagogy needs to be conceptualized if teachers and learners are to benefit from the resources of Internet"* (Chapelle, 2001: 24). Arrate y Sánchez de Villapadierna (2001: 87-89) y Juan (2001: 13-3) han desglosado las ventajas y desventajas de Internet para la educación.

[2] Enseñar idiomas fue una de las primeras utilidades que se explotó en Internet. *Vid.* Crystal, 2001: 231 y siguientes.

[3] Para una la panorámica reciente, remito al lector a las primeras páginas de Cruz (2002a). Este libro cuenta con una web de apoyo en constante actualización que enlaza con referencias de artículos sobre este tema (http://www.octaedro.com/prod_show.asp?art_no=10041).

[4] Paul Nation ha constatado en la investigación sobre el léxico un "impetus of corpus-based, computer-driven descriptions of vocabulary" que han reevaluado "the place of words as individual units in relation to both grammar and the larger patterns of text organization." (Nation, 2001: 42).

dos listan cantidades copiosas, que crecerán en el futuro[5], pese a que aún faltan análisis sobre su repercusión real en el proceso de adquisición[6].

Entre los muchos recursos relacionados con la aprendizaje del léxico se encuentran los que promueven su enseñanza explícita (o directa) mediante prácticas de lengua[7]. Éstos pueden agruparse en dos grandes categorías, según su destinatario sea el docente o el aprendiz.

Al primer grupo pertenecen los materiales didácticos que obtienen su *input* lingüístico de Internet. En ellos el aprendizaje de vocabulario suele producirse integrado con otras destrezas. Para el español pueden encontrarse en el mercado varias publicaciones con este tipo de actividades, pero el volumen más importante se concentra en la red[8]. Éstos desgranan la secuencia didáctica de la sesión, incluyen los enlaces necesarios para llevarla a cabo y si es necesario añaden la correspondiente hoja de ejercicios. Con respecto a ellos es importante notar que la naturaleza de las actividades no difiere de las tradicionales, sólo las distingue el medio en que se encuentran las muestras de lengua.

Asimismo, pueden incluirse en este grupo aquellos materiales almacenados en Internet en espera de que algún docente desee descargarlos, imprimirlos y llevarlos a clase. Como los anteriores, pueden trabajar el vocabulario en compañía de otros objetivos o en exclusiva, y suelen ir acompañados de la ficha didáctica. Entre los que se concentran en el léxico cabe mencionar los publicados en la *Didacteca* del Centro Virtual Cervantes (CVC)[9] o también los de la Consejería de Australia y Nueva Zelanda[10]. Ambos cuentan con actividades para niveles iniciales, medios y avanzados con un contenido y tipología de ejercicios variados. Los de la última además incorporan audio. Con todo, tampoco se diferencian de los materiales tradicionales más que por su emplazamiento.

---

[5] Se ha comprobado que existe una relación proporcional entre el número de páginas disponibles en una lengua y el número de ellas dedicadas a su enseñanza. Es decir, disponer en la red de muchas páginas incrementa la demanda de aprender esa lengua como L2. Por lo tanto, es de esperar que si crece la cantidad de contenidos escritos en español, también lo haga el de los recursos didácticos para aprenderlo.

[6] Hanson-Smith (2001: 10) comenta que en el terreno de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza la investigación ha evolucionado del estudio sobre sus posibles explotaciones al análisis de los efectos de su empleo en el aprendizaje. El inglés ya cuenta con cierto volumen de estudios experimentales sobre dichos efectos pero para el español aún es un campo muy poco desarrollado. (Cruz, 2002a: 156).

[7] Aquellos interesados en otros aspectos relativos al léxico en Internet pueden acudir a Mar Cruz (2002b) Otra opción es empezar a navegar por las siguientes páginas, donde encontrarán enlaces útiles:

http://liceu.uab.es/%7Ejoaquim/applied_linguistics/new_technologies/ELE_Materiales_WWW.html
http://www.sedll.org
http://www.sgci.mec.es/usa/enlaces
http://3w.mundivia.es/jcnieto/ind_es.htm

[8] Por ejemplo, la serie *Uso de Internet en el aula. Español lengua extranjera* de la editorial Edelsa, *I de Internet* (1998) de Jimena Fernández Pinto o, de la misma autora y editado en 2002, *¡E/LE con Internet!: Internet paso a paso para las clases de E/LE.*

[9] http://cvc.cervantes.es/aula/didactiteca/

[10] http://redgeomatica.rediris.es/elenza/materiales.htm

El otro gran grupo lo conforman los materiales pensados para que los realicen los estudiantes en línea con presencia mínima o nula del profesor en el momento de su resolución. Estos son en principio los más atrayentes porque es de esperar que aventajen a las actividades tradicionales gracias a los recursos multimedia y la interactividad. No sólo eso, también deberían potenciar aquellos rasgos atribuidos a Internet que mejor sintonizan con la metodología de la enseñanza de idiomas: la individualización, la diversidad y la descentralización[11].

Tales actividades pueden pertenecer a un curso en línea o a una *webquest*[12], aunque los posibles formatos en este apartado son muchos. Las destinadas al léxico forman parte de unidades con varios objetivos didácticos y se combinan con la práctica de otras destrezas. La página *Amnesia*[13], por ejemplo, se estructura como los videojuegos de modo que para pasar a la siguiente pantalla hay que resolver una prueba de lengua. Algunos de los retos que deben superarse pertenecen al léxico. Como complemento, se ofrece al aprendiz la consulta de fichas de vocabulario accesibles desde la página inicial. En la presentación de algunos campos semánticos se aprovechan las posibilidades de la imagen y el sonido. Por ejemplo, en el apartado *Colores* el fondo de pantalla cambia según el que se elige. Otros, como en el de *Partes del día*, simplemente se agrupan y traducen.

Otra buena muestra de cómo se pueden aprovechar las posibilidades de la red se halla en el curso en línea de *Net Languages*[14], que ha dispuesto algunas lecciones en libre acceso. Los ejercicios de vocabulario son variados y están orientados tanto al significado (discriminación de sinónimos), como a la forma (morfología, opción a escuchar la palabra). Asimismo, puede apreciarse en ellos una rica explotación de la interactividad. El estudiante sabe inmediatamente su puntuación, tiene señalado en qué respuestas ha cometido sus aciertos y errores, se le proporcionan las soluciones en una ventana aparte y no se le deja continuar si no ha terminado el ejercicio. El audio también está aprovechado en pro del *feed-back* al reproducir sonidos distintos cuando se acierta o se yerra una pregunta. En este aspecto, lo más sobresaliente es quizá la riqueza de los comentarios que aparecen en pantalla. Destaca igualmente que las lecturas se acompañen de glosas, una estrategia muy efectiva para el aprendizaje implícito del vocabulario[15].

En la misma línea, pero algo más simple, se hallan accesibles por completo los cursos de idiomas de la BBC[16]. Eso sí, poseen la limitación de que todo el lenguaje

---

[11] Olga Juan, 2001:18.

[12] Son actividades guiadas de búsqueda de información en la red.

[13] http://amnesia.eljuego.free.fr/amnesia_inicio.htm

[14] http://www.netlanguages.com/homees/home.htm

[15] Las glosas se limitan a texto, sin imagen ni audio, y no se puede acceder a todas las palabras del texto, sólo algunas preseleccionadas. Sobre el papel de las glosas multimedia en el aprendizaje puede consultarse Alseghayer (2001) que en las páginas previas a su estudio experimental expone el estado de la cuestión con el comentario de algunos trabajos anteriores.

[16] http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/index.shtml

vehicular es en inglés y también que los niveles están restringidos a principiantes o intermedios bajos. En cuanto al léxico, dispone de listas del vocabulario de las unidades con su traducción en inglés. El curso *Sueños* en particular posee una rica gama de ejercicios, aunque enfocada al significado más que a la forma. Al realizarlos, el aprendiz puede ver el porcentaje de aciertos logrados y la solución correcta, pero no recibe comentario alguno. Este curso también despunta por la variedad de *input* (textos, audio y vídeo) que contiene.

Quedan para el final las páginas que se dedican en exclusiva a la práctica del léxico, cuyos ejercicios pueden ser realizados en línea por los aprendices, aunque no necesariamente fuera de clase. Algunas páginas sólo proponen un tipo de actividad que aplican a la presentación y memorización de vocabulario de varios campos semánticos (ropa, tiempo, profesiones); otras, sin variar la perspectiva, dejan escoger entre varios tipos de actividades. No es extraño que incluyan la posibilidad de confeccionar materiales propios, una opción dirigida a los profesores pero en la que también se puede involucrar a los estudiantes[17]. Gracias a ello, pueden multiplicarse y personalizarse los ejercicios, quedando plasmadas de esta forma las características de la red.

Vokabel[18] es una página que proporciona prácticas de lengua con opción a editar materiales propios. Se compone de listas léxicas con sus equivalentes en varias lenguas. El estudiante elige la lengua de partida y la de llegada. El programa muestra una palabra en la primera y él debe teclear la traducción en la segunda. La corrección se da sin comentario. La opción correcta aparece debajo de la introducida por el estudiante y es tarea de éste último comprobar si ambas coinciden. En parte inferior se visualiza el número de respuestas correctas y falsas. No emplea multimedia. Otra muestra en el mismo estilo se encuentra en el interior del *Internet TESL Journal*[19], donde pueden encontrarse ejercicios de elección múltiple para traducir palabras entre el inglés y el español. Su interactividad es relativamente alta puesto que, además del porcentaje de aciertos, en caso de error la pantalla cambia de color y ofrece la respuesta correcta. A pesar de la monotonía de la actividad, la hace recomendable el que trate múltiples áreas temáticas (hay 138), incluidas algunas especializadas.

Dentro de este grupo de actividades modulares sobresalen por su extensa tipología las que proponen la sección *Pasatiempos de rayuela* del CVC[20] y *Quia*[21]. Ésta última explota las posibilidades de los recursos multimedia y la interactividad con un sistema de seguimiento de progreso. Las actividades léxicas pertenecen a niveles

---

[17] Para un estudio sobre los efectos en el aprendizaje de la elaboración de actividades por los propios estudiantes *vid.* Nikolova (2002).

[18] http://www.vokabel.com/spanish.html

[19] http://www.itesli.org/v./s

[20] http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/

[21] http://quia.com

de principiantes y fomentan la memorización de vocabulario. Asimismo, contiene un sistema de edición con plantillas[22] y cuenta con una zona para profesores y otra para estudiantes que permite a los últimos bien elegir por su cuenta lo que desean practicar, bien dirigirse a sesiones cuyos ejercicios habrá preseleccionado para ellos su profesor.

De esta breve panorámica pueden extraerse algunas conclusiones[23]. La primera es advertir que, en cuanto al aprendizaje de vocabulario, todo el peso en el manejo de la red está en manos del docente. Se echan en falta materiales centrados en el aprendiz[24]. En consecuencia, es lícito poner en tela de juicio la supuesta autonomía que el aprendiz obtiene con ellos A esto debe añadirse que las actividades suelen presuponer que dentro del aula el alumno es un no-iniciado, aunque fuera de ella sea un navegante mucho más experto que su profesor. Es decir, no tienen en cuenta sus habilidades informáticas previas.

Más importante aún es la hipertrofia que caracteriza la enseñanza y práctica del léxico en Internet. Las actividades están monopolizadas por la presentación de lengua, la memorización y la traducción; en cambio, es extraordinario toparse con cometidos de otro tipo, como las de transmisión de estrategias. La inmensa mayoría se centra en la equivalencia semántica de una voz cuando es bien sabido que su adquisición implica conocer sus rasgos formales, morfosintácticos, colocacionales, pragmáticos y discursivos[25]. Es más, la dificultad de las actividades se basa en que las palabras pertenezcan a un determinado campo léxico y no en la tarea que se realiza con ellas, cuando su retención depende precisamente de este último factor. Además, la imagen, el audio y el vídeo, cuyos efectos positivos sobre la retención ya han sido probados, siguen subutilizados. De ahí ese aire metodológico obsoleto que las ha hecho merecedoras de críticas[26]. En verdad, lo que las hace más cuestionables es su modularidad. Normalmente los ejercicios no se concatenan para presentar nuevas

---

[22] Algunas de las plantillas disponibles son para los juegos del ahorcado, *memory*, guerra de barcos, etc. La lista entera se puede encontrar en http://quia.com/findout.html

[23] Para no alejarme del objetivo de este trabajo, dejo para otra ocasión la discusión de temas que igualmente merecerían un examen pormenorizado como la calidad de la selección léxica de las actividades, el acierto de las equivalencias de traducción o la elección de la lengua de navegación.

[24] Un ejemplo de material que, a pesar de encarnar una metodología ya superada, se ha transformado en recurso centrado en el alumno lo constituyen los programas para memorizar vocabulario presentes en algunos diccionarios electrónicos y en *software* especializado, como por ejemplo *VTrain* (http://www.paul-raedle.de/vtrain/home-gl.htm). Este programa en concreto está diseñado para memorizar vocabulario por el sistema de casilleros. Programa repasos, informa del progreso, etc. pero sobre todo descuella por sus posibilidades para la confección de nuevas listas ya que permite introducir texto, imagen y sonido. Su potencial, utilizado en combinación con otras estrategias, resulta por consiguiente enorme.

[25] Nation, 2001: 43.

[26] *"Many Web sites for ESL are still using techniques (for instance, most online quizzes) that are thoroughly embedded in behaviorist traditions such as audiolingualism, rather than communicative approaches."* (Nelson, 1997, en http://www.wsu.edu:8080/~jtnelson/thesis/complete_thesis.html) Mar Cruz (2002b: 60) dudaba "de su utilidad [de los juegos de palabras interactivos] desde un punto de vista pedagógico" pero admitía que "no deja de ser un modo de aprender y recordar palabras" (íd.).

facetas de las voces ni se combinan con más estrategias de aprendizaje[27]. Por eso difícilmente sirven para expandir vocabulario o enriquecerlo[28].

Con todo, eso no significa que no sean beneficiosas[29], sólo que no pueden serlo para todos los aprendices por igual. Sus usuarios potenciales quedarán limitados forzosamente a los principiantes puesto que los demás, que precisan elaborar conocimiento productivo y receptivo sobre las palabras a partir de lo que ya saben[30], no les sacarán tanto rendimiento. A este respecto, se ha mantenido que a partir de cierto nivel se expandía vocabulario mediante un aprendizaje implícito o accidental, por lo que hasta cierto punto es comprensible que no abunden actividades con tal objetivo en la red. No obstante, algunos estudios recientes han cuestionado tal hipótesis y abogan por no descartar la enseñanza directa del vocabulario a lo largo de todo el proceso de aprendizaje[31].

En resumen, en Internet se constata una concentración de los recursos dedicados al aprendizaje de vocabulario en los niveles principiantes. Para los intermedios y avanzados no existe una correspondencia entre los materiales disponibles y sus necesidades porque los aprendices de dichos niveles no requieren tanto memorizar una serie léxica preestablecida como ensanchar el vocabulario conforme a intereses individuales. A este último grupo pueden ser de gran ayuda las concordancias.

---

[27] En la página de la Consejería de Brasil empiezan a verse aires de cambio en una actividad interactiva compuesta por dos ejercicios, un crucigrama coordinado con un vacío de información. La actividad es de nivel elevado (las definiciones del crucigrama son del DRAE) y es interactiva en tanto que da "pistas". Cuando te equivocas, se borra hasta la última consonante o vocal acertada. Otra página que vale la pena visitar es http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/, administrada por Peter Jan Slagter de la Universidad de Utrecht.

[28] Así lo han comprobado algunos estudios experimentales: "It is not sufficient only to publish a list of words and their other language mates on the Internet and expect that students will study them and learn how to use them correctly in sentence construction. Our case study has shown that providing a wide variety of different learning aids that support different learning strategies has a more pronounced impact when it cames to word retention and word depth". (Gallo-Grail y Zerwekh, 2002)

[29] Para una defensa de este tipo de actividades, vid. V. Mello en http://iteslij.org/Articles/Mello-Quizzes.html

[30] Nation (2001).

[31] Por ejemplo, Shira Koren (1999), coincidiendo con Paribakht y Wesche (1997), considera insuficiente el método indirecto y reivindica la enseñanza sistemática del vocabulario. Para estudios relacionados con la eficacia del aprendizaje indirecto vs. el directo puede consultarse la propia Koren (1999) o Groot (2001).

Dirección: htpp://www.quia.com/servlets/quia.activities.common.ActivityPlayer?AP_rand=211355

Home | Instructor Zone | Student Zone | Help | Log In

Quiz

Subscribe now!

30-day free trial

La ropa ¡una oportunidad!

¡Ya verás! Nivel 3 Capítulo 1 La ropa

Create your own activities GO E-mail a friend

Help
Copy this activity
Create a session
Find other activities
Start over
Print

Click to Float

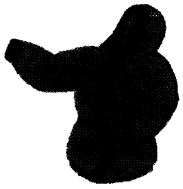
á é í ñ ó ú ü ¿ ¡

À É Í Ñ Ó Ú Ü

1. ¿Qué se puso esta señorita hoy? Se puso _____ .
   (1 pt)



2. Te pones esta prenda cuando hace mucho frío. Es _____ .
   (1 pt)



3. a denim jacket
   (1 pt)

4. ¿Qué prenda es? Son _____ .
   (1 pt)



Dirección: http://sgci.mec.es/br/cv/act/crucigramas/2.htm

De verbos y otras palabras

Crucigrama

Resuelve este crucigrama con definiciones tomadas del Diccionario de la *RAE*. Para completarlo, pincha en los números. Si no conoces alguna palabra, pincha en "Pista" para conseguir una letra. Una vez que hayas escrito la palabra, pincha en => para escribir la respuesta. Cuando hayas terminado, comprueba las respuestas. .

Comprobar

1	2	3	4	5	6		7	8	9	10	11	
12							13					14
15						16						
17					18					19		
20				21				22	23		24	25
26			27					28		29		
30		31			32		33					
34				35		36						
37			38		39				40		41	
		42						43		44		
	45						46					

Comprobar

Más sobre verbos

Rellenar huecos

Una vez que hayas completado el crucigrama, para reforzar el uso de algunos de los verbos que aparecen, vamos a realizar el siguiente ejercicio:

Comprobar Pista

- Si te a la ventana, verás pasar la procesión.
- Eres una buena alumna, nunca a clase
- Anoche te la luz de la cocina encendida
- A pesar de que es sevillano, no acostumbra a
- Come tan deprisa que no puede los platos que le preparo
- , coge esta ropa y tiéndela en la terraza
- Siempre a tu falta de salud cuando no quieres trabajar

- ¿Qué te hago en el pelo?
-Hoy me apetece cambiar, .
- No es que estos niños malos, pero sí son muy traviesos
- No hacía falta que te tan cómodamente, no había espacio para todos en el sofá
- Ayer me tocó a mí, así es que hoy tú la bandera.

¿Quieres conocer el origen y la historia de algunas palabras? En la ***Página del idioma español*** se incluye una sección, "La palabra del día", donde puedes encontrar un índice de vocablos con una extensa explicación. Si quieres, además, puedes suscribirte en la página y recibir diariamente en tu correo nuevas palabras. Mira la historia de **parafernalia** y **harén**.

Comprobar Pista

3. Corpus de lengua, programas de concordancias y aprendices

Cuando están en la fase de expansión y profundización de vocabulario los estudiantes de idiomas reclaman concordancias, aunque no lo digan con estas palabras. En esta etapa es cuando empiezan a preocuparse por conocer el "uso real" de las voces para que sus producciones en la L2 suenen "naturales". Para los hablantes nativos es fácil: ellos eligen el modo más apropiado de expresar una idea entre varias posibilidades. Las reglas gramaticales brindan esa gama disponible, pero no todas las opciones suenan igual de bien. El secreto de la idiomaticidad radica, por tanto, en escoger la más acertada. Por otra parte, el empleo de corpus ha permitido precisar que la novedad absoluta en la producción es escasa. También ha puesto de manifiesto que lo que se elige no es tanto una sola palabra como un grupo de ellas. El hablante nativo llega a conocer y emplear dichos agrupamientos léxicos merced a haberlos encontrado muchas veces[32].

Los aprendices de una lengua extranjera, no obstante, carecen de esa suerte y puede ocurrirles además que ni siquiera perciban que están delante de una agrupación léxica. Sólo ven palabras sueltas. Por eso se dirigen a su diccionario, a pesar de que éste sólo les podrá ofrecer una ayuda limitada en este asunto[33]. Entonces se fijan sobre todo en los ejemplos de las definiciones, pues les resulta la mejor fuente de información sobre el uso efectivo de una voz[34]. Otro tipo de aclaración codificada les parece indescifrable y suelen ignorarla. Es por esta razón que los usuarios exigen a sus diccionarios pedagógicos búsquedas instantáneas, lectura fácil y mayor información contextual localizable en ejemplos[35]. Sin saberlo, están enumerando las características de concordancias[36].

---

[32] Sobre este tema, *vid.* Sinclair (1991), Nattinger y De Carrico (1992), Lewis (1993) o el capítulo 9 de Nation (2001). El número 11 de la revista *Mosaico*, dedicado al léxico, reúne un artículo de José Ramón Gómez Molina y otro de Rosario Alonso Raya que divulgan esta cuestión en español (http://www.sgci.mecd.es/be/publicaciones/mosaico/mosaico1.htm).

[33] Los diccionarios están sujetos a un espacio predeterminado por la manejabilidad y viabilidad comercial. Por esta razón los diccionarios bilingües, y en menor modo los monolingües, están forzados a cribar la información contextual. A esto cabe añadir que las definiciones en la lengua meta de los últimos suelen ser demasiado difíciles de entender para muchos aprendices, aún con un vocabulario controlado.

[34] Si uno se fija en los resultados de las encuestas, se da cuenta de que los usuarios quizá no tengan una idea muy precisa de lo que es el "uso" de una voz, puesto que esta categoría no suele contarse entre sus prioridades, pero sí saben reconocer su importancia, más a medida que progresa su aprendizaje, y sobre todo demuestran que saben dónde se esconde en el diccionario. Así, en un trabajo realizado por Nishimura en 2002 para el inglés, sólo un 3% echaba en falta notas de uso, pero la tercera queja más frecuente entre los encuestados era la escasez de ejemplos.

[35] Tanto la lexicografía más reciente como las nuevas obras de consulta surgidas en el ámbito de Internet lo tienen bien presente. Entre las últimas cabe destacar el diccionario japonés-inglés de Jim Breen (http://www.csse.monash.edu.au/~jwb/wwwjdic.html). Tras la traducción incorpora las opciones [G]oogle search, [GI] *Google images, [S]anseido dictionary, [Ex]ample sentences, [V]erb conjugations*. Las dos primeras enlazan directamente con el buscador *Google*, que rastrea ocurrencias e imágenes de la voz o expresión consultada, funcionando de hecho como un corpus de lengua y un diccionario Duden respectivamente.

[36] Sánchez (1997) lo define como "*un conjunto de datos lingüísticos [...] representativos del uso lingüístico" (p.39) destacando que su mayor utilidad estriba en "que sirva de guía para deducir las contextualizaciones y situaciones que exija tal vocabulario.*" (p. 53)

Por supuesto, los profesionales de la didáctica de lenguas extranjeras se dieron cuenta mucho antes del potencial de los corpus como herramienta para la enseñanza[37]. Si bien primero los utilizaron como almacén léxico y gramatical para preparar materiales, enseguida desarrollaron actividades en que los estudiantes los manejaban directamente. Hoy en día su uso merece libros de texto específicos y apartados enteros en monografías y bibliografías especializadas, pues ha generado un campo de estudios propio[38].

Y no es de extrañar, porque son muchos los beneficios que se pueden extraer de su empleo. Sus defensores destacan que convierte al estudiante en un usuario de información y un solucionador de problemas[39] forzándole a desarrollar habilidades analíticas y cognitivas que terminan desembocando en reflexiones lingüísticas de calidad[40]. También suele mencionarse que no sólo el texto es auténtico, también lo es la tarea y su propósito. Otras virtudes incluyen el que sean actividades centradas en el alumno o el que fomenten la responsabilidad en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía[41]. De hecho, sustituye al profesor en su función de resolver dudas lingüísticas. Por último, Mpartusa (1991) ha comentado que emplear concordancias rompe las barreras del concepto de texto que puedan poseer los estudiantes[42].

En cuanto al vocabulario, contribuyen a su desarrollo e enriquecimiento en tanto que ofrecen cantidad y calidad de exposición a las voces objeto de aprendizaje. El mero hecho de listar un caudal de ocurrencias en teoría ya contribuiría al proceso incremental involucrado en la adquisición léxica, pero su verdadero valor radica en

---

[37] Vance Stevens (1995) sitúa el inicio del manejo de concordancias en la enseñanza de lenguas a principios de la década de los ochenta afirmando que para al final de la misma "*the power of concordancing in language learning was begining to emerge*" (Stevens, 1995: 2) En España, Aquilino Sánchez fue pionero aplicar las ventajas de los corpus para los estudiantes de E/LE al poner en marcha el corpus *Cumbre* (Sánchez, 1995). Arrate y Llisterri (1997) y McCullough (2001) también se han hecho eco de la influencia de los corpus en la didáctica de segundas lenguas.

[38] En el monográfico de *Carabela* dedicado a las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de E/LE, la aproximación bibliográfica recopilada por Díez *et al.* (1997) ya contaba con un apartado titulado "Corpus linguístico, lexicografía electrónica y enseñanza de lenguas". En la red, la compilación de Tim Johns (http://web.bham.ac.uk/johnstf/biblio.htm) reserva igualmente una sección a las concordancias y a lo que se ha dado en llamar *data-driven learning* . Últimamente, Hanson-Smith (2001), en un artículo sobre el estado de la cuestión de las nuevas teconologías aplicadas a la enseñanza, le dedica una atención especial, al mismo nivel que la gramática o el vocabulario.

[39] Este papel del estudiante se enfatiza como una de las ventajas de las nuevas tecnologías en general. Como afirma Olga Juan, con ellas "*los estudiantes tendrán que estar preparados para el ejercicio del autoaprendizaje. No sólo habrán de preocuparse del producto, sino también por el proceso que les llevará al producto. Habrán de tomar decisiones sobre el mejor itinerario para conseguir los objetivos y elegir rutas de aprendizaje*". Juan (2001:18)

[40] "*Not surprisingly, this task usually provokes more questions that can be answered by the data in hand. The value of the activity is that it gets students asking the right kind of questions and show how useful answers can be found through observation*" (Tribble y Jones, 1990: 65)

[41] "*[...] some of the most exiting learning can take place as students become more confident in handling texts and machines and set off on their own*" (Tribble y Jones, 1990: 70)

[42] La concordancia *challenges the role of a set text in the learning process. The text shifts from being an inviolable authority to something which students can question, explore and hopefully come to understand* (Mpartusa et al., 1991: 130 en Stevens, 1995: 8)

presentar el vocabulario en contextos auténticos, que aumentan el conocimiento de dichas voces con nuevas colocaciones y asociaciones. Es decir, las concordancias dejan la equivalencia semántica en un segundo plano para adentrarse en otras facetas que conectan el léxico con la gramática, con la pragmática, etc. Además, el tipo manipulación semántica y formal realizado aumenta las posibilidades de retención. Por último, el conocimiento que gana el aprendiz sobre el funcionamiento y la organización del léxico en general hace definitivamente recomendable introducir en el aula el manejo este tipo de herramientas, que los estudiantes pueden llegar a incorporar a sus estrategias de desarrollo autónomo.

A pesar de ello, hay quien se resiste a que los estudiantes se acerquen a los programas de concordancias[43]. A las dificultades que comparte con el empleo del ordenador en general (desánimo causado por las dificultades técnicas, manejo deficitario y falta de ayuda), se han aludido otros obstáculos como que los aprendices van a quedar desbordados por la cantidad de datos o que, al desconocer también las palabras del contexto, no van a poder extraer ninguna información útil. Sin embargo, experiencias previas apuntan a que es posible superar tales trabas si se toman algunas precauciones. Por ejemplo, preparar con antelación sesiones que exploren la relación entre el *input* y el *output* de una búsqueda, su sintaxis, o que introduzcan la idea misma de colocación. Asimismo, es esencial plantear objetivos claros y, como en toda secuenciación didáctica, situar al inicio actividades muy controladas, con preferencia por aquellas que requieran una lectura focalizada. Otra recomendación sería que en las primeras sesiones la corrección se desarrollara en clase abierta para que todos fueran partícipes del modo en que se ha conseguido la información. Si el grupo es monolingüe, esta parte incluso podría llevarse a cabo en la L1.

En esta línea se circunscribe la siguiente propuesta, que se une a otras similares hechas desde la lexicografía y de la traducción[44]: enseñar a los estudiantes a solucionar aquellas dudas que los diccionarios convencionales no pueden resolver mediante el uso de corpus y un programa de concordancias, con la particularidad de que en esta ocasión el corpus es Internet y el programa de concordancias será un buscador (*Google, Yahoo,* etc.)[45].

Antes de seguir adelante, es importante advertir que los programas tradicionales ofrecen una serie de ventajas inasequibles a aquéllos. Dadas las dimensiones de la

---

[43] Un programa de concordancias es aquel que permite crear concordancias de palabras almacenadas en un corpus en formato electrónico.

[44] Varantola (1998), con la mirada puesta en la Red, ha propuesto un concepto más versátil de obras de referencias léxicas y textuales. Roger y Ahmand, en el mismo volumen, también defendían modelos de diccionario más dinámicos.

[45] Como antecedente del manejo del buscador con fines didácticos se encuentra Casanovas (2002), que los presentaba a los profesores para que éstos pudieran encontrar materiales. En la actualidad, su empleo se ciñe a conseguir información de un tema sobre el que se desea trabajar, si bien ya es normal que sean los estudiantes quienes lleven a cabo las búsquedas. Un planteamiento similar al de este trabajo pero enfocado a la práctica de la gramática puede encontrarse en la página *Grammar Safari* donde los estudiantes de Anne Salzman y Doug Mills utilizan los buscadores para encontrar ejemplos de las estructuras gramaticales que estudian. (http://iei.uiuic.edu/web.pages/grammarsafari.html)

red, los motores de búsqueda arrojan una cantidad enorme de aciertos cuya relevancia, por otra parte, no siempre va a responder a las expectativas del usuario. A este inconveniente se le pueden sumar los frecuentes cambios que sufren los documentos o los enlaces en este entorno. En cuanto a las posibilidades de búsqueda y visualización de datos, los programas de concordancias son, como es lógico, superiores[46].

No obstante, aquéllos reúnen ciertas cualidades que merecen la pena aprovechar. El mismo hecho de encontrarse en Internet ya es una de ellas, por cuanto significa tener acceso desde cualquier lugar a textos auténticos en constante renovación sobre un sinfín de temas. Con Internet, al contrario que los programas de concordancias, el docente no necesita compilar los textos-fuente él mismo. También vale la pena tener en cuenta que no habrá de preocuparse por la compra y licencia de *software*. Un nuevo punto a favor es que probablemente el estudiante ya estará familiarizado con este tipo de páginas y por tanto conocerá la mecánica de su funcionamiento, lo que atenuará la dificultad de su tarea. Otra ayuda atractiva que brindan los buscadores es la posibilidad de escoger la lengua de navegación. En cuanto a las opciones de consulta, el que puedan rastrear imágenes es también un valor añadido.

Ya sólo falta contestar a una pregunta: ¿qué aspectos concretos del léxico pueden investigarse mediante un buscador? Con ellos se puede explotar toda una serie de aspectos en la intersección de la gramática y el léxico como colocaciones o combinatoria verbal. También serán de utilidad para recabar información sobre lexías, en especial de campos científico-técnicos. Este aspecto incumbe en especial al estudio del español para fines específicos donde la terminología y las combinaciones sintagmáticas ocupan un lugar primordial. Por otra parte, gracias a la búsqueda de imágenes se podrá aclarar la comprensión de un texto visualizando entidades o conceptos muy recientes o inexistentes en la L1 del alumno. Por último, es posible encontrar indicadores sobre el uso de una voz, tanto en lo que respecta a su vigencia como su distribución temática o geográfica. A continuación veremos algunos ejemplos concretos para realizarlos en el aula.

4. Actividades

El objetivo de estas actividades es que progresivamente el aprendiz sepa cómo conseguir información léxica de un buscador. Esto significa que debe saber plantearse una duda sobre una voz, formularse la pregunta que la resolverá, traducirla al lenguaje del buscador y ejecutar la búsqueda. Luego será capaz de interpretar su respuesta e integrarla en el mensaje que estaba produciendo o interpretando. Son pues actividades cuyo fin último es que los estudiantes asimilen esta estrategia y la apliquen por sí mismos.

---

[46] Vid. Tribble (1997: 255-259), que presenta un esquema en el que evalúa varios programas de concordancias.

Estos ejercicios, que pueden ser objeto de una sesión especial o integrarse en una secuencia didáctica, fueron pensados originalmente para estudiantes universitarios japoneses de nivel intermedio alto en una asignatura de redacción. Estaban dirigidos a pulir errores léxico-gramaticales inducidos por sus diccionarios bilingües. Durante la clase cada estudiante contaba con un ordenador pero el trabajo se realizaba en parejas. La corrección se hizo en clase abierta. El buscador empleado fue el *Google* y en todos ellos se seleccionó la opción de idioma para que sólo explorara páginas en español.

Actividad 1

¿QUÉ SABES DE LOS BUSCADORES? Contesta si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:

a) El buscador informa del número de páginas que contiene una palabra o un grupo de palabras.
b) Las palabras buscadas salen en cursiva.
c) Si busco pocas palabras encontraré pocas páginas; si busco muchas palabras encontraré muchas páginas.
d) Si busco "casa de ancianos" voy a encontrar más páginas que si busco "asilo de ancianos".
e) Es mejor utilizar las Herramientas de idiomas si sólo quiero encontrar páginas en español.
f) No puedo utilizar el buscador para encontrar fotos.
g) Es posible buscar dudas de español con el buscador.

Un ejercicio de verdadero y falso sirve para centrar el objetivo de la clase, sondear el conocimiento previo del alumnado sobre el tema y adelantar los puntos claves en el manejo de los buscadores. Esta actividad se realiza con el ordenador apagado.

Las afirmaciones a) y b) sondean su conocimiento sobre la visualización de los resultados. La primera, además, llama la atención sobre la cantidad de aciertos, que les será de utilidad más adelante para emitir juicios sobre la vigencia de una voz. La segunda sirve para adelantarles la idea de concordancia presente en el buscador, pues debajo del título de la página figura la palabra buscada acompañada de un contexto mínimo. A través de c) y d) se les recuerda que la calidad de los datos obtenidos depende directamente de los términos que se introduzcan y se asientan los criterios principales a la hora de acotarla. Por un lado, se subraya la relación no proporcional entre la cantidad de palabras buscadas y el número de páginas que se va a obtener; y por otro, se advierte que mediante voces con mayor

precisión semántica se logran mejores resultados. Las dos siguientes se dirigen a presentar opciones de búsqueda que les serán de utilidad mientras que las dos últimas avanzan la estrategia de aprendizaje que practicará en la sesión. Durante la corrección, el profesor decide si es conveniente que los estudiantes o él mismo amplíen la respuesta[47].

Actividad 2

EL BUSCADOR ES UN PROFESOR DE ESPAÑOL. Elige la respuesta correcta. Anota primero las palabras que introduces en el cuadro de búsqueda.

a) Nunca se ..... el momento de reírse.

1. preveé	2. prevé	3.preevé

BÚSQUEDA: _____

b) Siempre que oigo un chiste me muero ____ risa.

1. de	2. por	3. con

BÚSQUEDA: _____

c) El aumento de _____ preocupa a la sociedad.

1. la delincuencia	2. las delicuencias	3. delicuencias

BÚSQUEDA: _____

d) Hizo un pedido ___ Risotónic pero no se lo enviaron.

1. de	2. por	3. a

BÚSQUEDA: _____

e) Los dos países mantienen desde hace años unas _____ relaciones.

1. recónditas	2. íntimas	3. estrechas

BÚSQUEDA: _____

[47] Otra posibilidad sería un ejercicio con preguntas que los estudiantes deberían resolver leyendo las *Sugerencias de búsqueda* del buscador. Si el grupo es monolingüe podrían consultarlas en la versión de su L1. Agradezco al profesor Nobu Tsukahara que me haya descubierto esta opción.

Ejercicio de selección múltiple destinado a presentar el buscador como un modo rápido y eficaz de realizar una consulta de confirmación ortográfica, gramatical o léxica. En esta actividad se realiza un tipo de búsqueda formal, en que el significado ocupa una posición secundaria, aunque no siempre será posible obviarlo. En esos casos el estudiante tendrá que hacer una lectura selectiva. Previamente hay que hacer hincapié en la relación existente entre la falta de páginas y la agramaticalidad de una forma; también convendría recordar la función del entrecomillado en el *Google*.

La primera es una consulta sobre la morfología verbal, que suele ser una de las causas de que los estudiantes, sobre todo en los principiantes e intermedios, abran sus diccionarios. Ilustra el tipo de búsqueda más simple. Al estudiante le basta con teclear cada una de las opciones para saber la respuesta. De todos modos se va a llevar un par de sorpresas. La primera es que va a conseguir aciertos en dos opciones (10.700 páginas para *prever* y 160.000 para *prever*). La cantidad varía, y en ello deberán basar su decisión final. Este fenómeno, que se repetirá en muchas ocasiones, desencadenará como mínimo una reflexión sobre el uso lingüístico y la norma que, si el profesor lo considera conveniente, puede desembocar en una discusión en clase. La segunda sorpresa se la van a llevar porque entre la lista de resultados encontrarán un par de páginas cuyo título verbaliza exactamente en la misma pregunta que ellos deben de haberse formulado[48]. Al abrir este enlace, obtendrán la respuesta más una explicación adicional. La revelación de que pueden acceder a aclaraciones de este tipo a través del buscador es igualmente valiosa.

Las dos cuestiones siguientes exigen al aprendiz un análisis previo ya que para resolverlas necesitan escribir la expresión entera y, además, entrecomillarla. De este modo comprenden que el buscador sirve para averiguar la forma correcta de frases hechas (b) pero también, y en esto se basa su valor, para extraer información léxico-gramatical de cualquier oración. En concreto, c) apunta a las repercusiones sobre la flexión y el uso del artículo del rasgo incontable en los sustantivos.

A través de d) y e) se introduce la necesidad de leer los alrededores de las palabras que se han buscado. Así en d) la lectura del contexto les hará darse cuenta de que lo que viene detrás de la preposición *por* es el medio (*teléfono, Internet*) y no el producto. Por último, e) plantea la cuestión de la sinonimia colocacional, la función que se va a explorar más a fondo en la siguiente actividad. Así, la búsqueda de *relaciones* con *recónditas* no devuelve ningún acierto; en los alrededores de *relaciones íntimas* se ubican palabras como *amor* o *embarazo* mientras que en el entorno de *relaciones estrechas* proliferan los nombres de países.

---

[48] Aparecen estos dos títulos en las primeras páginas: "*En Román Paladino-Ortografía: ¿Prever o preveer?*" y "*Sobre prever o proveer*".

Actividad 3

EL BUSCADOR EMPIEZA DONDE ACABA TU DICCIONARIO. Estos son algunas traducciones posibles para las palabras *shinseisha*, *mamoru*, y *kojintekina*.

Shinseisha solicitante, solicitador.
Mamoru 1. [*Bouei*] defender, guardar [*hogo*] proteger, amparar || *Machi o kataki no kougueki kara ~ru* defender la ciudad contra el ataque del enemigo. *...kara jibun no mi o~ru* defenderse (protegerse) de (contra) algo-uno *Kodomo o koutsujiko kara~ru* defender a los niños de los accidentes de tráfico. *Jibun no rieki~ru* proteger (salvaguardar) *sus* intereses. 2. [*Hoji* □ *Sonchou*] guardar, observar. ||*heiwa* □ *anzen* □ *o~ru* mantener la paz (la seguridad) *houritsu o~ru* obedecer (observar-guardar) la ley._
Kokintekina_individual, personal; [*Shiteki*] privado, particular *~tekinaiken* opinión personal (subjetiva) *~tekinariyuu* por razones personales, por una causa privada.
Kanzenni perfectamente, a la perfección, completamente, por completo, plenamente; [*Sukkari*]_del todo, totalmente. *Keikaku wa~ni seikoushita*_El plan ha salido bien del todo (perfecto- a la perfección). *Jikkenwa~ni shippaida* El experimento fracasó por completo.

Con ayuda del buscador comprueba si se ha elegido la traducción más adecuada. Anota primero las palabras que introduces en el cuadro de búsqueda.

a) El **solicitador** deberá presentar los documentos de la beca antes del día 8.

BÚSQUEDA: _____

b) Se ha vuelto difícil **guardar** la vida privada.

BÚSQUEDA: _____

c) Sale la información **individual** de las personas anónimas

BÚSQUEDA: _____

d) La gente está satisfecha **completamente**.

BÚSQUEDA: _____

Ejercicio de adición de información y corrección. La actividad intenta mimetizar el proceder de los aprendices en tareas de producción escrita cuando no conocen una palabra. En estos casos se formulan una duda (¿Cómo se dice X en español?) que esperan solventar con la ayuda de su diccionario bilingüe. En muchas ocasiones

encuentran allí un rosario de sinónimos que con suerte estarán diferenciados por su significado, aunque no por su distribución. Tal limitación acaba por inducirles a errores. Los aprendices son conscientes de ello pero saben cómo remediarlo. Este ejercicio, pues, sirve para que se den cuenta de cómo el buscador usado en conjunción con el diccionario puede mejorar su índice de aciertos[49]. En el proceso, reforzarán sus técnicas de composición y comprobarán de nuevo la influencia del contexto en la selección léxica.

En esta fase, el esfuerzo que deber realizar el estudiante aumenta porque, aparte de plantearse la mejor estrategia de búsqueda, debe analizar los resultados de varias opciones, hallar diferencias entre ellas y contrastarlas con el texto donde la voz debe insertarse. Por eso es conveniente darles a entender que quizá van a tener que intentarlo varias veces antes de conseguir la solución.

Las palabras de a) tienen un área de especialización distinta que el estudiante debe descubrir. Si se busca *solicitante* o *solicitud* a secas ya puede deducirse la respuesta. Así, los contextos de *solicitador* van a ser legales, mientras que los de *solicitante*, menos marcados, tendrán relación con todo tipo de tramitación burocrática. Con todo, es oportuno hacerles notar que la mejor búsqueda es aquella que yuxtapone una de las voces y *beca,* porque excluye todo contexto que no sea educativo. Por otro lado, esta frase sirve para que se den cuenta de que un elemento periférico en la visualización de datos les anuncia la distribución geográfica de la voz: las direcciones y los títulos de las páginas que incluyen *solicitador* corresponden en su mayoría a Puerto Rico. O sea, con ella agregan al buscador una función más, la de fuente de información dialectal.

A continuación b) ofrece un ejemplo de restricción semántica en los argumentos verbales. La diferencia entre el número de ocurrencias basta para poder corregir la frase. La pregunta siguiente interroga acerca de una colocación del sustantivo *información* y finalmente d) plantea el problema de posición de los adverbios dentro de la frase. En las dos últimas conviene ayudarles a interpretar el que obtengan un número de aciertos considerable en dos combinaciones, ya que es normal que les resulte confuso e incluso molesto. Si se les advierte que este fenómeno no es tanto señal de que una de ellas es incorrecta como que, de entre las dos, una "suena mejor" se les muestra un camino para averiguar lo que es natural en la lengua que estudian mientras ellos no tengan la capacidad de discernirlo.

Actividad 4

EL DICCIONARIO + EL BUSCADOR MEJORA TU REDACCIÓN. Busca en tu diccionario qué verbos puedes utilizar para describir los datos de un gráfico o una tabla sabiendo que los datos son como:

[49] Las definiciones proceden de los diccionarios español-japonés y japonés-español de la editorial Hakusuisha.

- OBJETOS QUE SE MUEVEN HACIA ARRIBA Y HACIA ABAJO

subir

- OBJETOS QUE SE MUEVEN HACIA DELANTE Y HACIA ATRÁS

avanzar

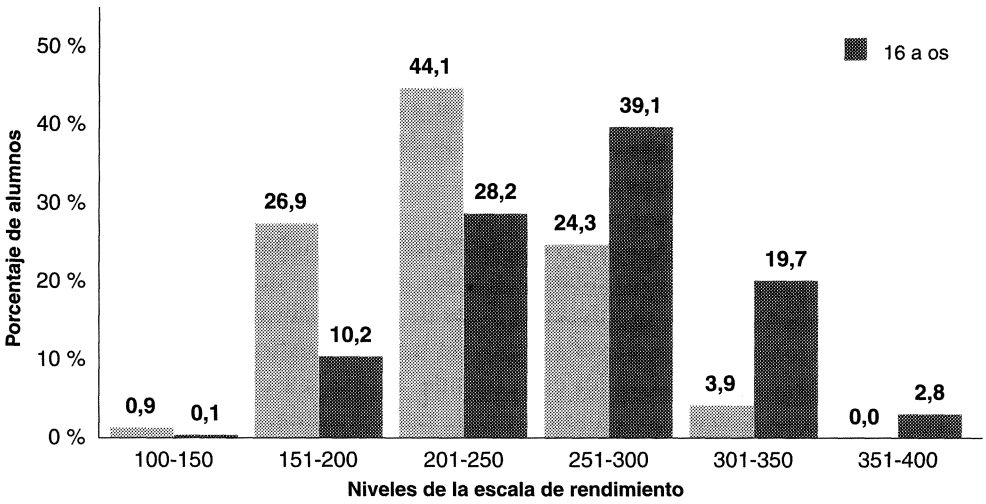
- OBJETOS CON VOLUMEN (*grandes//pequeños*)

aumentar

Comprueba con tu buscador cuáles se utilizan de verdad. Después selecciona un ejemplo de Internet que pueda servirte de modelo para tus redacciones.

Ej. Subir (_____) *Los índices han subido un 3% los últimos meses.*

Describe el siguiente gráfico sobre el rendimiento en matemáticas de los escolares españoles utilizando los verbos anteriores.



Dirección: http://www.ince.mec.es/diag/grafico3.gif

Elaboración de un *mini-tesauro*. Su propósito es, de nuevo, darles a entender que el uso coordinado de un diccionario y un buscador puede serles de gran provecho

esta vez para expresar sus ideas con variedad y precisión. La actividad se compone de dos partes. En la primera, los estudiantes tienen que adivinar con ayuda de su diccionario bilingüe qué verbos van a pertenecer a un campo semántico a partir de la metáfora que lo organiza[50]. Después, deben comprobar con el buscador si dichos verbos se utilizan efectivamente y anotar un ejemplo modelo. Al final, podrán aplicarlos a la descripción de un gráfico real. Dada la envergadura de la tarea, es mejor reservarle una sesión entera.

En este ejercicio el alumno ya está inmerso por completo en tareas de investigación léxico-gramaticales. Disfruta, por tanto, de mucha libertad de acción. Deberá llevar a cabo un análisis detenido del contexto y es probable que tenga que abrir las páginas listadas para poder valorarlo mejor o examinar con mayor detenimiento un modelo de texto como el que deberán escribir después.

Y más...

Antes de pasar a la conclusión me gustaría esbozar dos últimas actividades que también pueden dar mucho juego en el aula:

1. **Búsqueda cruzada.** Aunque es de utilidad muy limitada es oportuno conocerla. Consiste en introducir en el buscador de la lengua meta la palabra o expresión buscada en la lengua de partida. Se basa en que gracias a que Internet acumula textos en diferentes lenguas sobre los mismos temas es posible concebirlo como un corpus paralelo que, en consecuencia, puede utilizarse para traducir entre la L1 del estudiante y el español. Con todo, sólo resulta un método ventajoso para términos muy especializados, por lo que sus beneficios se limitan a los que estudian español con fines específicos. Para dar a conocer esta posibilidad puede recurrirse bien a un relaciona, bien a una lista de traducción, bien a un texto//tema previamente seleccionado[51].

2. **Búsqueda de imágenes.** Los ejercicios anteriores estaban orientados a la producción pero los buscadores también pueden emplearse durante una lectura. Por ejemplo, seleccionando tres descripciones de una palabra que no conozcan (un objeto, una comida, una persona, etc.). Su tarea consistirá en buscar imágenes de la palabra y elegir la que les corresponde. En este caso, su uso tendría como propósito final conseguir glosas visuales del vocabulario desconocido de un texto.

---

[50] En esta actividad los estudiantes lograron reunir una cantidad remarcable de verbos. Algunos (*aumentar, bajar*) era previsible que los dedujeran pero otros como *escalar* me sorprendieron porque su uso metafórico estaba restringido a estos contextos.

[51] En clase utilicé los siguientes términos: *nenkinseido*, sistema de pensiones; *iryohoken*, seguro médico; *soshikizu* organigrama y *jinteki-buttekishigen*, recursos humanos y materiales.

6. Conclusión

Ciertamente Internet ofrece una rica gama de recursos para el aprendizaje del léxico, tal como certifican el cúmulo de actividades tanto para el uso de docentes como de aprendices ubicadas en este entorno. En este trabajo he intentado demostrar que puede añadirse uno más si se aprovecha la naturaleza de corpus lingüístico que posee la red mediante el empleo de los buscadores como programas de concordancias.

Hoy en día, los motores de búsqueda son empleados con gran asiduidad por los usuarios de Internet, por lo que su funcionamiento y el modo en que se visualizan los datos son de sobra conocidos. En cierto modo, éstos han contribuido a que la afirmación de Tribble y Jones realizada hace más de una década *"the computer concordances are no longer esoteric reseach tools"*[52] sea hoy más cierta que nunca. De poner a los estudiantes frente a una concordancia, es probable que no les resulte muy extraña justamente gracias a los buscadores. Y por lo mismo tampoco es descabellado imaginar que quien sabe extraer información lingüística del *Google* tendrá el camino más fácil cuando intente manejar un verdadero programa de concordancias como el CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*)[53]. Habrá que probarlo.

7. Bibliografía

ALSEGHAYER, K. (2001), "The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: a comparative study", *Language Learning and Technology* 5[1], pp. 202-232.

ARRATE, G. y J. LLISTERRI (1997), "Industrias de la lengua y enseñanza del español", *Carabela*, 42, pp. 27-39.

ARRATE, G. y J. I. SÁNCHEZ DE VILLAPADIERNA (2001), *Internet y la enseñanza del español*, Madrid, Arco/Libros.

BOGAARDS, P. (2001), "Lexical units and the learning of foreign language vocabulary", *Second Language Acquisition*, 23[3], pp. 321-344.

CASANOVES, M. (2002), "El trabajo con buscadores en Internet: algunas ideas para la didáctica del inglés como lengua extranjera en primaria", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 31, pp. 4-10.

CERVERO, M. J. y F. PICHARDO (2004) *Aprender y enseñar vocabulario,* Edelsa, Madrid.

CHAPELLE, C. A. (2001), *Computer applications in second language acquisition,* CUP, Cambridge.

---

[52] Tribble and Jones, 1990: 9.

[53] Disponible en Internet (http://www.rae.es). Es una de las propuestas de aplicación del enfoque léxico de Rosario Alonso Raya (2003: 12). La autora aconseja 8 concordancias para los intermedios y 20 o 30 concordancias para avanzados.

COADY, J. y T. HUCKIN (1997), *Second language vocabulary acquisition*, CUP, Cambridge.

CRUZ PIÑOL, M. (2002a), *Enseñar español en la era de Internet*, Octaedro, Barcelona.

CRUZ PIÑOL , M. (2002b), "¿Navegar o naufragar? La WWW y la enseñanza del léxico en español", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 31, pp. 53-64.

CRUZ PIÑOL , M. (2003), "¿Navegar o naufragar? (2) Recursos en Internet para la enseñanza del español como lengua extranjera", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 34, pp. 57-70.

CRYSTAL, D. (2001), *Language and the Internet*, CUP, Cambridge.

Diccionario del español moderno, Hakusuisha, Tokio, 1990.

Diccionario japonés-español. Edición revisada, Hakusuisha, Tokio, 2001.

DÍEZ, P. L., MARTÍN, A. y I. SÁNCHEZ PAÑOS (1997), "Aproximación a una bibliografía sobre las nuevas tecnologías en la enseñanza de E/LE", *Carabela*, 42, pp. 123-136.

FERNÁNDEZ PINTO, J. (1998), *I De Internet.* Difusión, Barcelona.

FERNÁNDEZ PINTO , J. (2002), *¡E/LE Con Internet!,* Edinumen, Madrid.

GALLO-CRAIL, R. y R. ZERWEKH (2002), "Language learning and the Internet: student strategies in vocabulary acquisition." en C. A. SPREEN (Ed.), *New Technologies and Language Learning,* University of Hawai, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu, pp. 55-79.

GROOT, J. M. (2000), "Computer assisted second language vocabulary acquisition", *Language Learning and Technology*, 4[1], pp. 60-81.

HANSON-SMITH, E. (2001), "Computer-assisted language learning." en D. Nunan y R. Carter (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. CUP, Cambridge, pp. 107-113.

JONES, L.C. y J. L. PLASS (2002), "Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations", *The Modern Language Journal*, 86[4], pp. 546-561.

JUAN, O. (2001), *La red como material didáctico en la clase de E/LE.* Edelsa, Madrid.

KOREN, S. (1999), "Vocabulary instruction through Hypertext: Are there advantages over conventional methods of teaching?, *TESL-EJ*, 4[1], pp. 1-19.

LEWIS, M. (1993), *The lexical approach,* Language Teaching Publications, Hove.

MCCULLOUGH, J. L. (2001), "Los usos pedagógicos de los corpora de textos", M. TRENCHS PARERA (Ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lérida, Milenio, pp. 125-140.

MORENO, J. (2002), "Propuestas para la enseñanza del vocabulario en el aula", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 31, pp. 75-85.

NATION, P. (2001a), *Learning vocabulary in another language,* CUP, Cambridge.

NATION , P. (2001b), "Vocabulary", en D. Nunan y R. Carter (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages,* CUP, Cambridge, pp. 129-152.

NATION , P. (2003), "The role of the first language in foreign language learning", *Asian-EFL Journal* [June].

NATTINGER, J. R. y J. S. DECARRICO (1992), *Lexical phrases and language teaching,* OUP, Oxford.

NIKOLOVA, O. R. (2002), "Effects of students' participation in authoring of multimedia materials on student acquisition of vocabulary", *Language Learning and Technology*, 6[1], pp.100-122.

PARIBACKT, T. S. y M. WESCHE (1997), "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition", en J. COADY y T. HUCKIN (Eds.), *Second language vocabulary acquisition,* CUP, Cambridge, pp. 174-200.

PENNINGTON, M. (2003), "The impact of the computer in second language writing", en B. KROLL (ed.), *Exploring the dynamics of second language writing,* CUP, Cambridge.

SÁNCHEZ, A. (1995), *Cumbre. Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*, Edelsa, Madrid.

SÁNCHEZ, A. (1997), "Utilidad de los corpus lingüísticos en el aula de español para extranjeros", *Carabela*, 42, pp. 39-60.

SINCLAIR, J. (1991), *Corpus, concordance, collocation*, Oxford University Press, Oxford.

STEVENS, V. (1995), "Concordancing with language learners: Why? When? What?", *CAELL* 6[2], pp. 2-10.

TRIBBLE, C. (1997), "Getting started with concordancing", en T. BOSWOOD (Ed.), *New ways of using computers in language teaching*, Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc., Alexandria (US), pp. 253-262.

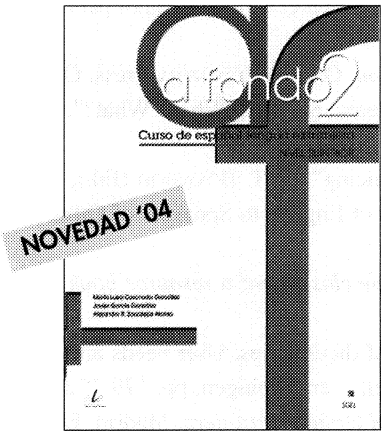
TRIBBLE, C. y JONES, G. (1990), *Concordances in the classroom: a resource book for teachers*, Longman, Harlow.

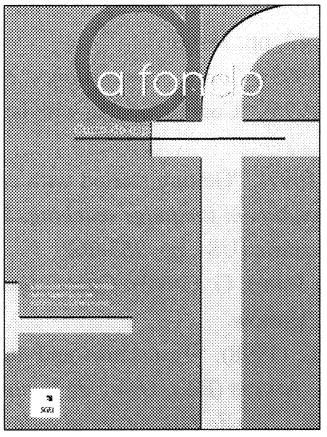
VARANTOLA, K. (1998), "Translators and their use of dictionaries: User needs and user habits", en B. T. S. ATKINS (Ed.), *Using dictionaries*. Niemeyer, Tübingen, pp. 179-192.

VV. AA. (1998), *Uso de Internet en el aula. Español lengua extranjer*a. Madrid, Edelsa.

a fondo

curso de español lengua extranjera





M.ª L. Coronado González
J. García González
A. R. Zarzalejos Alonso

Dos manuales para el aprendizaje del español correspondientes a los niveles B2 y C1 del *Marco común europeo de referencia.*

- Documentos orales auténticos
- Acercamiento inductivo a los contenidos lingüísticos
- Atención a los aspectos sociolingüísticos, socioculturales y pragmáticos

SGEL SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A.