



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Filología Española

***El Enfoque Léxico* y algunos aspectos
de la enseñanza del léxico en E/LE con
hablantes de persa**

Tesis para optar por el título de
Doctora en Lengua Española

Presentada por:
Setareh Ghavamí

Director:
Dr. Santiago Alcoba Rueda

Barcelona, 2017

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral es un esfuerzo en el cual, directa o indirectamente, participaron varias personas leyendo, opinando, corrigiendo, teniendo paciencia conmigo, dando ánimo, y brindando compañía y aliento en los momentos de crisis y en los momentos más felices.

Ante todo, quiero agradecer a la Universidad Autónoma de Barcelona y al departamento de Filología Española de la Facultad de Filosofía y Letras por su acogida y el apoyo recibido durante los largos y fructíferos períodos que he dedicado al desarrollado de mi labor investigadora.

En primer lugar, quiero manifestar mi más sincero agradecimiento a mi director, el Dr. Santiago Alcoba Rueda, por aceptarme para realizar este trabajo bajo su dirección. Su apoyo y confianza en mi trabajo y su capacidad para guiar mis ideas han sido muy apreciables, no solamente en el desarrollo del trabajo, sino también en mi formación como investigadora. Las ideas propias, siempre delimitadas por su orientación y rigor, han sido la clave para una buena culminación del estudio de algunas fuentes para el acrecentamiento del caudal léxico en E/LE.

También agradezco la confianza, apoyo y dedicación a mi profesor, el Dr. Ali Feizollahi, director del departamento de la Lengua Española en la Facultad de Lengua y Literatura Extranjera de la Universidad de Teherán, por haber encaminado mis pasos, con su orientación y ejemplo, en el estudio del español, y el dominio de la lengua y la cultura hispánicas.

Me gustaría agradecer, sin duda, otro tanto, la labor de mis profesores durante todos mis estudios anteriores porque todos han aportado alguna parte importante para esta labor académica y, además, mi formación como investigadora en este campo.

En general quisiera agradecer a todas y cada una de las personas que han vivido conmigo la realización de esta tesis doctoral, con sus altos y bajos, y que no necesito nombrar, porque, tanto ellas como yo, sabemos que desde los más profundo de mi corazón les reconozco con entrañable satisfacción el haberme

brindado todo el apoyo, la colaboración, el ánimo, el aliento, y, sobre todo, el cariño y la amistad.

Por último, no quería dejar de apuntar que, en este trabajo, si, a pesar de todo el esfuerzo y la atención que hemos puesto en él, aún quedase alguna errata o inconveniencia, solo ha de ser de mi entera responsabilidad, y cuento con tener la comprensión del lector para esos posibles descuidos o inadvertencias.

Y, por fin, no puede faltar aquí una mención entrañable a mis padres, Sirous Ghavamí y Samar Feizollahi, que siempre estuvieron atentos para interesarse por el progreso y aprovechamientos de mis estudios, y que, a pesar de la distancia, me acompañaron en esta aventura que significa los estudios de Tercer Ciclo en Barcelona, a muchos kilómetros de Teherán, con algunos ratos de melancolía, añoranza, y hasta de algún desaliento fugaz, que ya no recuerdo. Dedico las frases finales de esta parte a rendir homenaje a mis padres en lengua persa:

تقدیم به پدر بزرگوار و مادر مهربانم

کسانی که از خواسته هایشان گذشتند، سختی ها را به جان خریدند و خود را سپر بلاي مشکلات و ناملایمات کردند تا من به جایی که هم اکنون ایستاده ام برسم.

Gracias a todos

El Enfoque Léxico y algunos aspectos de la enseñanza del léxico en E/LE con hablantes de persa

Disponible en: http://bit.ly/LEXICO_ELE_PARA-PERSAS

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
ÍNDICE	4
Presentación	8
1. Objeto de Estudio.....	16
2. El Enfoque Léxico en la enseñanza de E/LE	19
2.1 Concepto y fundamento	19
2.1.1 Enfoque Léxico, Enfoque Holístico y Enfoque Comunicativo.....	21
2.1.2 Los chunks y culturemas.....	24
2.1.2.1. Los chunks y culturemas en los diccionarios.....	27
2.1.3 Algunos argumentos del EL.....	29
2.1.3.1 La teoría lingüística de Ray Jackendoff.....	29
2.1.3.2 La eficacia de las App en la enseñanza-aprendizaje de L2.....	30
2.1.3.3 La hipótesis del viajero y el EL.....	31
2.1.4. Objetivos cardinales del EL	35
2.2 Principios y supuestos del EL	36
2.3 La Metodología del EL.....	38
2.3.1 Aplicación metodológica del EL.....	39
2.3.1.1 Primera fase: Léxico Activo > Potencial > Pasivo	39
2.3.1.2 Segunda fase: Léxico de chunks > culturemas	42
2.4 El EL, actividades y tareas de aprendizaje de L2.....	45
2.4.1 Fundamento y objeto de las actividades.....	45
2.4.2 Estrategias, funciones y principios determinantes de las actividades	46
2.4.3 Catálogo de algunas actividades de referencia.....	54
Recapitulación.....	59
3. El léxico español y su didáctica en los manuales de gramática española	60

3.1 Las unidades léxicas	60
3.1.1 Las Palabras	64
3.1.2 Fórmulas rutinarias	68
3.1.3 Las locuciones.....	70
3.1.4 Las Colocaciones	74
3.1.4.1 Los patrones léxicos	74
3.1.4.2 Hacia el concepto de colocación y su didáctica	76
3.1.4.3 Algunas propuestas para el dominio de las colocaciones	81
3.2 Funciones comunicativas y las piezas léxicas de la lengua	88
Recapitulación.....	90
4. El léxico en la enseñanza de E/LE	92
4.1 Marco Común Europeo de Referencia (MCER)	93
4.1.1. El léxico de E/LE secuenciado y nivelado	101
4.1.2 ¿Qué léxico se debe enseñar en E/LE?	106
4.1.2.1 ¿Qué significa conocer una palabra?.....	108
4.1.2.2 ¿Qué unidades forman el léxico de una lengua?	109
4. 2 El Instituto Cervantes.....	111
4. 3 La enseñanza del léxico en la web	115
4.3.1 Pasatiempos y juegos con palabras	116
4.3.2 Programas "de autor" para diseñar ejercicios.....	118
4.3.3 Diccionarios en línea.....	121
Recapitulación.....	125
5. El dominio de la morfología y la formación de palabras en E/LE.....	126
5.1.1 La derivación y su enseñanza en E/LE	128
5.1.2 La composición y su enseñanza en E/LE.....	131
5.2 La afijación en el MCER, el PCIC y manuales de E/LE	134
5.2.1 La formación de palabras en E/LE y hablantes de persa.....	139
5.2.1.1 Los afijos de E/LE en CONTRASTE con los afijos en PERSA. 144	
5.2.1.2 Enseñanza de los afijos en E/LE por los listados de frecuencias 146	
Algunas actividades de referencia para hablantes de persa	149
1. Derivación, composición y familias de palabras.....	149
2. Paronimia	155
3. Polisemia y homonimia.....	158
4. Género heterosémico y heteronímico	162

5. Verbos irregulares	164
6. Las formas verbales no flexivas y procesos neológicos.....	165
Recapitulación.....	167
6. Diccionarios y la enseñanza del léxico en E/LE	169
6.1 El concepto de diccionario y su papel en el aula de E/LE	169
6.2 Características de los diccionarios dirigidos a los estudiantes de E/LE.....	172
6.3 Diccionarios monolingües y bilingües	174
6.4 REDES y la enseñanza del léxico	178
6.5 Diccionarios especializados	188
6.5.1 Clasificación de los diccionarios de especialidad	189
6.5.1.1 Pluridisciplinarios o de un ámbito temático	189
6.5.1.2 Onomasiológicos o Semasiológicos.....	190
6.5.1.3 Monolingüe, bilingüe o multilingüe.....	193
6.6 El diccionario y las nuevas tecnologías	194
6.7 Unas propuestas prácticas para el uso del diccionario en el aula de E/LE.....	197
Algunas actividades de referencia para hablantes de persa	198
1. ABREVIATURAS EN LOS DICCIONARIOS ESPAÑOLES	198
2. Las entradas (lemas) del diccionario.....	201
3. Las definiciones y las acepciones de los diccionarios españoles	204
4. Sinónimos, afines y antónimos	208
5. Expresiones y chunks de diferentes tipos.....	217
6. Ejercicios de consulta guiada.....	220
Recapitulación.....	221
7. Los corpus y el aprendizaje del léxico mediante el contexto	222
7.1 ¿Qué es el corpus?	222
7.1.1 Los corpus, competencia comunicativa y el léxico en E/LE.....	227
7.1.2 La enseñanza del léxico y los listados de frecuencias.....	234
7.1.3 Actividades para aprovechar los corpus en E/LE	238
7.2 Aprender el léxico en el contexto	243
7.2.1 Aprendizaje incidental del léxico: ventajas y desventajas	244
7.2.2 Prácticas para el aprendizaje del léxico en contexto	245
Recapitulación.....	249
8. Lenguas específicas, fuentes y vocabularios de los ámbitos de especialidad	250

8.1 Las lenguas de especialidad y los vocabularios especializados	250
8.1.1 Clases y características generales de las lenguas de especialidad.....	252
8.1.2 El español para fines profesionales (EFP)	253
8.1.2.1 Tecnicismo, tecnolecto y la variación léxica	254
8.1.3 El español para fines académicos (EFA)	258
8.2 Enseñanza y aprendizaje del léxico español con fines específicos	261
8.2.1 El español de la economía en el aula de E/LE	264
8.2.1.1 El léxico de la economía y el método conceptual	265
8.2.1.2 El léxico de la economía y el método comunicativo.....	267
8.3 E/LE y hablantes de persa en ámbitos profesionales	270
8.3.1 La comunicación profesional en E/LE.....	271
8.3.2 El papel de la cultura en la comunicación profesional.....	273
8.3.3 Metodología de E/LE profesional y hablantes de persa	278
8.3.4 El diseño de E/LE en ámbitos profesionales en general	280
8.3.5 Actividades específicas de E/LE en comunicación profesional.....	281
Actividades para hablantes de persa: chunks y culturemas	283
1. Comparaciones estereotipadas y tópicos o clichés.....	283
2. Palabra y contexto.....	287
Recapitulación.....	293
9. La neología en los métodos y manuales de E/LE.....	294
9.1 Tipología de actividades	299
9.1.1 Actividades para trabajar el léxico a nivel morfológico	300
9.1.2 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel cultural	302
9.1.3 Nivel receptivo y productivo: comprensión oral y escrita	303
9.2 Gradación del léxico y la enseñanza de los vocabularios en español	306
9.3 Redes de palabras y la enseñanza del léxico en español	309
Recapitulación.....	313
Conclusiones	314
Algunos asuntos pendientes, suscitados por este trabajo	317
Referencias bibliográficas.....	321
Apéndice	330

Presentación

La lengua española, en los últimos años se ha convertido en una de las lenguas más importantes del mundo, no solamente por los muchos hispanohablantes, sino por el interés que suscita en todos los países del mundo. En este trabajo se intenta describir la situación actual de la lengua española centrándonos en particular en la enseñanza-aprendizaje del léxico en el aula de E/LE en general y en algunos casos para los hablantes de persa en particular.

Cabe destacar que la enseñanza de la lengua española en Irán es algo vivo que no se limita a practicarse, exclusivamente, en el interior del aula, ya que con frecuencia se organizan obras de teatro, conciertos de música, foros de cine y exposiciones sobre la cultura española. En este sentido, los profesores de E/LE tienen que prestar una atención especial a la enseñanza del léxico como componente fundamental de la lengua que faculta al hablante para referirse y aludir a la realidad objeto de dicha comunicación. Por eso, en este trabajo se van a estudiar las fuentes relacionadas con la activación y desarrollo de los diferentes procedimientos de aprendizaje, dominio de las palabras, así como los métodos en la enseñanza del léxico español y la afijación en el aula de E/LE en general, y en algunos casos, para los hablantes de persa, en particular.

En el aprendizaje del léxico de cualquier lengua, hay que destacar, que se trata de una actividad constante en los seres humanos. Cada uno en su lengua materna asimila estructuras gramaticales, sintácticas, morfológicas, etc. que quedan fijadas y son estables en el tiempo; por el contrario, el léxico va más allá y su aprendizaje no termina nunca, porque es fruto de la experiencia de cada individuo, del entorno en que transcurre su vida, de lo que lee, de lo que estudia y a lo que se dedica profesionalmente. Del mismo modo, cuando se estudia una segunda lengua (L2), el léxico es una variable en continua evolución y aprendizaje y dominio que supone la adquisición y utilización de nuevas palabras con el consiguiente enriquecimiento de vocabulario del caudal léxico del hablante.

Desde esta perspectiva, dedicamos este trabajo a reconocer y reseñar, de manera justificada, el *Enfoque Léxico* y algunos aspectos de la enseñanza-aprendizaje del léxico de E/LE con hablantes de persa. En concreto, este trabajo

académico se dedica a la búsqueda e identificación de algunos procedimientos y fuentes determinadas, desde el enfoque léxico, para el desarrollo de las habilidades y capacidades necesarias para la adquisición de nuevo léxico español, establecidas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* para los sucesivos niveles A (A1, A2), B (B1, B2) y C (C1, C1) de destrezas y dominio de E/LE por parte de un hablante en lo referente a su “riqueza léxica”.

La ventaja que supone poseer un buen vocabulario que resuelva las necesidades comunicativas es incuestionable; asimismo, aprender la terminología específica o de especialidad de una lengua nos permite expresar y comprender lo que se manifiesta en la interacción comunicativa de un ámbito profesional y vital. Es importante saber que, en una lengua como la española, la enseñanza de prefijos, sufijos y raíces es una de las formas más rápidas para multiplicar el dominio activo y pasivo del vocabulario y su aprovechamiento real o potencial por parte del alumno.

El trabajo se va a organizar en ocho apartados principales, que intentan abarcar todos los aspectos didácticos que tienen que ver con la enseñanza del léxico en los ámbitos de E/LE.

El estudio se inicia, a modo de marco de referencia, con un capítulo sobre el Enfoque Léxico y sus objetivos y principios. Lo que nos ayuda a entender bien la importancia de enseñar los bloques prefabricados o chunks y culturemas a los alumnos de E/LE. Sin duda, aprender a separar y reconocer los segmentos ayuda a los alumnos a conocer y aprender diferentes aspectos lingüísticos de las unidades léxicas. Para esta parte se ofrecerá las propuestas de diferentes especialistas en este ámbito, entre ellos, Lewis (1993), (1997) y (2000).

Y al final de este capítulo, con el fin de facilitar el proceso del aprendizaje, se propondrá un catálogo de algunas actividades de referencia en el ámbito de léxico-gramática, chunks y culturemas, lo que podría ayudar a los alumnos a aprender y almacenar las unidades léxicas.

En el capítulo 3 de este trabajo con el título “El léxico español y su didáctica en los manuales de gramática española”, que será teórica y descriptiva,

seguiremos a continuación, con las propuestas de diferentes especialistas en el ámbito del léxico y diferentes tipos de unidades léxicas. Como sabemos, para el desarrollo de la competencia comunicativa y para poder desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas, es importante y necesario conocer y fijar los distintos diferentes tipos de unidades léxicas y sus características específicas.

La parte final de este capítulo se dedica a estudiar las “Funciones comunicativas: la forma de presentar las piezas léxicas de la lengua”. Para ello, se seguirá fundamentalmente los trabajos de Matte Bon (1995). Como sabemos, la adquisición y uso del vocabulario se optimiza mediante aprendizajes formales y, sobre todo, por las experiencias vividas y el contacto con ámbitos y entornos diversos. Pero nos interesa recordar y fijar en este trabajo las propuestas al respecto de una obra de referencia especializada en E/LE como la citada de Matte Bon (1995).

Luego, el cuarto capítulo, se dedica al estudio del léxico y los afijos en la enseñanza de E/LE. Aquí se examinará las propuestas del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER); las propuestas del Instituto Cervantes; y los trabajos sobre *La enseñanza del léxico en la web*.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) desempeña un papel fundamental en las políticas lingüísticas y de educación, no sólo en Europa, sino en todo el mundo. El fin principal de este documento es proporcionar una base común para la elaboración de programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas, orientaciones curriculares, evaluaciones, manuales y materiales de enseñanza en las lenguas de Europa. Al principio del capítulo 4 se definen los *objetivos* y las *funciones* del MCER según los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua y, en particular, el fomento del *plurilingüismo* en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea. A continuación, se tendrán en cuenta las propuestas específicas del *Instituto Cervantes* cuyos dos objetivos principales son la promoción y enseñanza de la lengua española y la difusión de la cultura española: de España y los países latinoamericanos.

La enseñanza del léxico en la web es otro asunto que trataremos en este capítulo. Internet ofrece la posibilidad de buscar información y comunicarse, uno puede sacar la conclusión de que es un buen recurso en la enseñanza y adquisición de destrezas de lenguas extranjeras ya que el objetivo del aprendizaje de una segunda lengua es, en muchos casos, poder comunicarse en la lengua diferente a la materna. Además, podemos decir que el uso de Internet puede ayudar y facilitar el aprendizaje a un alumno que no tiene contacto diario con la lengua de estudio, puesto que en la Red es posible encontrar una gran variedad de textos de todo tipo: escritos o de interpretaciones orales.

El quinto capítulo de este trabajo se dedica a la morfología y formación de palabras en español. Este capítulo hará un repaso recordatorio refiriéndose a los distintos procedimientos de formación de palabras. Y a continuación se tratarán las cuestiones formales básicas en relación a la derivación nominal. En otras palabras, es una visión global de los procedimientos de creación y formación de palabras, nuevas o patrimoniales, que se utilizan en la lengua española. En la parte final de este capítulo presentamos una comparación entre lo que ocurre en el ámbito de la creación de palabras en español por su contraste con lo que sucede en la lengua persa.

El sexto capítulo de este trabajo se dedica al estudio de los diccionarios y su papel en la enseñanza del léxico en el aula de E/LE. En esta parte estudiamos las características que deben poseer los diccionarios dirigidos a los alumnos de E/LE. También una parte de este capítulo se ha dedicado al diccionario combinatorio REDES y sus características específicas, para tratar de responder a la pregunta de si dicho diccionario REDES puede ser una fuente principal para el aprendizaje del léxico por parte de los alumnos extranjeros o no. También, otro tema en este capítulo será el de aquellos diccionarios especializados que se pueden considerar como un instrumento necesario para los estudiantes de E/LE con el fin de resolver sus problemas comunicativos en diversos ámbitos científicos, técnicos y profesionales.

El séptimo capítulo de este trabajo se dedica a los corpus y su papel en la enseñanza del español como segunda lengua. Aunque los corpus pueden emplearse para el aprendizaje de diferentes niveles del análisis lingüístico, el uso

de los corpus puede ser de gran aprovechamiento, en diferentes aspectos, para la enseñanza del léxico. El modo más sencillo de utilizar un corpus textual consiste en establecer, por su frecuencia de uso, el léxico objeto de aprendizaje, según sus diferentes rangos de frecuencia, esto es, según las ocurrencias de una forma léxica. Si las informaciones o condiciones de frecuencia de uso de las palabras se combinan con su condición del campo léxico o ámbito de referencia de las palabras (la casa, la calle, la ciudad, el campo, el cuerpo humano, etc.) tenemos dos factores condicionantes esenciales a la hora de fijar el léxico objeto de estudio y aprendizaje en los diferentes niveles del dominio de la lengua.

El capítulo 8 de este trabajo se dedica al estudio de las lenguas de especialidad y su didáctica en el aula de E/LE, lo que ayuda a los alumnos de E/LE a ampliar sus conocimientos lingüísticos, discursivos, gramaticales y pragmáticos. Sin duda, así podrán desenvolverse de forma bastante eficaz en diversas situaciones comunicativas de especialidad. En esta parte estudiamos diferentes formas de la estructura formal que los alumnos deben aprender con el fin de poder comunicarse en un ámbito u organización específico, en la empresa o en un entorno comunicativo. En este ámbito, se debe tener en cuenta que los vocabularios específicos que se emplean en cada rama de la ciencia o de la técnica (tecnicismos) constituyen un asunto importante condicionado cuando se sabe que el receptor tiene un conocimiento previo sobre el tema específico.

En la parte final de este capítulo se describe de manera bastante detallada la comunicación profesional, un tema que se considera necesario para los intercambios de diferentes tipos de informaciones profesionales entre el receptor y emisor. En dicha parte, a continuación, también se ofrecerá las características específicas que debe poseer la programación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de español para la comunicación en el aula de E/LE, en general, y para los hablantes de persa, en particular. Esta programación depende de los requisitos que plantean diversas situaciones de comunicación en las que los estudiantes tendrán que desenvolverse, así como las necesidades esenciales que tienen ante diferentes ámbitos de especialidad como, en este caso, el dominio de las diferencias interculturales entre España e Irán en diversas situaciones de especialidad: comida, vestido, ocio, y otros.

Dedicaremos la parte final de este capítulo al estudio y descripción de las principales aplicaciones de la lingüística de corpus en la enseñanza de lenguas, con especial atención al E/LE utilizando los conocimientos de una terminología y una metodología específicas. En esta parte también seleccionaremos diez sufijos y diez prefijos más frecuentes, a base de los datos existentes en el Corpus CUMBRE (un corpus de 20 millones de palabras, que recoge fragmentos variados de textos orales y escritos actuales de España e Hispanoamérica).

Como se sabe, “Los métodos y manuales de enseñanza” son los medios que utiliza la didáctica para la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, el método es el elemento director del proceso de educación que representa el sistema de acciones de profesores y estudiantes en el aula. El último capítulo principal de este trabajo, se centrará en el examen de la enseñanza del léxico dentro del marco de aprendizaje de E/LE en un método de aprendizaje de la lengua.

En este sentido, se estudiará las propuestas del método *Gente 1*, usado para enseñar la lengua española a los hablantes de persa. Este método está diseñado para la enseñanza de la lengua española desde el nivel inicial hasta el nivel superior. Es importante saber que, en cada una de las lecciones, se tratan todos los componentes lingüísticos (sintácticos, léxicos, fonéticos y de escritura). Y para practicar estos contenidos se han ideado ejercicios y actividades relacionadas.

Finalmente, se dedica la última parte de este trabajo a extraer algunas conclusiones sobre el enfoque léxico y las distintas maneras útiles para programación y nivelación de la enseñanza de léxico y los afijos a los estudiantes extranjeros en general y a los persas en particular.

El apéndice de este trabajo se divide en dos partes principales: en la primera parte se ofrecerá lista de algunos sitios y enlaces web para el aprendizaje del léxico en E/LE que consiste en diccionarios, corpus, enlaces para resolver dudas y errores en el uso del español, etc. Y en la segunda parte se propondrá, según Gómez de Enterría (2000), herramientas lexicográficas de lenguas de especialidad útiles para estudiantes de E/LE, que consisten en diccionarios en papel, diccionarios en CD-ROM y diccionarios de consulta en la red de diferentes

ámbitos de especialidad como economía, comercio, finanzas, banca, bolsa y derecho.

A título de ilustración final de este epígrafe, como muestra de la relevancia del léxico en general, y de los chunks en particular, como soporte y manifestación del dominio de una lengua, recogemos, a continuación, el texto de una columna del polígrafo y editor Juan Cruz, de gran relevancia en las letras españolas de hoy. Más adelante, al final del capítulo 6, presentamos una actividad para el ejercicio y asimilación de vocativos y apelativos, genuinamente españoles, como *guapa*, *cariño*, *corazón*, *cielo*, *amor*, *vida mía*, *bonita*, *princesa*, *sultana*, *reina*, que se usan aquí, en este texto de Juan Cruz, con sentidos bien diferentes.

Adiós, Amor; adiós, Vida

JUAN CRUZ, 12 ABR 1997, http://elpais.com/diario/1997/04/12/cultura/860796007_850215.html

Al poeta Jaime Gil de Biedma le gustaba recordar el encuentro cotidiano de dos magistrados de Oviedo que se saludaban de este modo equívoco en las mañanas del primer franquismo en las calles de la vieja capital asturiana: -Adiós, Amor, decía uno.

Y el otro replicaba, cortés:

-Adiós, Vida.

En realidad, se llamaban por sus apellidos; a Jaime le gustaba recordar el estupor puritano de los viandantes, que creían asistir al inicio o a la prolongación de una aventura sentimental cuya expresión entonces se hallaba condenada a la oscuridad.

Las palabras dicen lo que dicen, pero a veces quieren decir otra cosa.

Gabriel García Márquez dijo el otro día en Zacatecas, en el Congreso de la Lengua, que descubrió el valor verdadero de las palabras cuando estuvo a punto de ser atropellado por una bicicleta y le avisó un cura gritándole desde el otro lado de la acera: "¡Cuidado!". Hasta entonces -Gabo tenía 12 años- la palabra *cuidado* era algo que él escuchaba en el pasillo de su casa, en las copias del colegio o en los cuentos que le decía su abuela, pero nunca le había afectado esa palabra hasta que descubrió su efecto en la piel propia.

Las palabras nos afectan según quien las usa; aquellas que expresan ternura, o cariño, se quieren y se desean vengan de donde vengan; las que expresan insulto se aceptan, se interiorizan, se rechazan o nos dejan indiferentes dependiendo de la boca que las lance.

Tienen vida propia: son guantes o son cemento; las palabras son tacto o son el espíritu mismo de la agresión. En la profesión periodística actual, en medio de lo que podría llamarse *la batalla de Madrid*, pues aquí se produce mayormente, se usan palabras terribles que recuerdan los pasquines previos a la guerra civil; en un artículo, que ha sido muy ponderado pero muy poco glosado, Fernando Fernán Gómez se preguntaba en *la tercera de Abc*, literalmente, "¿Qué les pasa a los periodistas?". El extraordinario actor, el espléndido

socrático, decía, entre otras cosas: "Echo una ojeada a los periódicos de dos días y encuentro estos epítetos que algunos periodistas dedican a sus compañeros de profesión: *cochambroso, vil, chivato, cobarde, difamador, plumífero, calumniador, infame, traidor, sanguinario, abyecto, canalla, momia, mercenario, tonto, mastuerzo*".

Es un buen ejercicio de recopilación: si lo hubiera venido haciendo desde 1993, cuando se inicia, más o menos, esa *batalla de Madrid*, hubiera tenido suficiente material como para construir una enciclopedia nacional del insulto. Son, además, palabras de ida y vuelta: las mismas palabras, dichas contra los que así se expresan, son estimadas por éstos como agresiones alevosas a la libertad de expresión o a la dignidad que ellos atesoran como distinta a la dignidad de los otros.

Es un problema de palabras y también de sintaxis. La gente aquí se ha indignado mucho, por cierto, con Gabriel García Márquez, que en aquel mismo congreso de Zacatecas pronunció su famosa abjuración de la ortografía, su ya popular disgusto por las haches. No está uno facultado para interpretar a nadie, pero se nos permitirá decir que acaso lo que quiso hacer el premio Nobel de Aracataca es llamar la atención sobre la sintaxis. ¿Qué importa la ortografía si no hay sintaxis? Él no lo ha dicho, pero en este país lo ha recordado Francisco Umbral: este gran poeta que hizo de las palabras mariposas imborrables escribió *Cien años de soledad* con unas haches *cojonudas*, en la expresión de Umbral. Cuando Nabokov se aburrió de ser excelsamente sintáctico se dedicó a la ortografía, a desembarazar las palabras, a abrirlas por las axilas y por las patitas de araña con las que andan, y halló que las letras tienen colores distintos, y que los signos de puntuación respiran de modos diferentes. Pero es que antes tenía la sintaxis: la había dominado, era suya; podía preocuparse ya de otras cosas. De la ortografía, por ejemplo, que es la caligrafía de los ociosos.

La nuestra es una lengua repleta de signos y de inconveniencias; pero todas las lenguas son así: la ortografía es la muleta, el lugar común, allí donde uno se acuesta cuando lo manda la naturaleza. Cuando tiene sueño, por ejemplo. Es lo que fluye naturalmente, aquello por lo que no tenemos que preocuparnos porque existe sin más, como una condición previa a la escritura, como lo que hay que tener. El problema es la buena sintaxis, lo que se dice y cómo se dice, esa especie de paciencia que tiene la lengua para expresarse de modo que todo el mundo sienta que fluye lo que se dice sin la violencia de picos y valles en que tantas veces convierten la tortura de su escritura algunos campeones del insulto. Es una cuestión de sindéresis y también de amor por las palabras, una de las formas de respeto que el ser humano se reserva para relacionarse con los que se le parecen. Subrayando su aparente preocupación por la ortografía, por otra parte, García Márquez ha conseguido, por otro lado, que los medios de comunicación se fijen en algo que aquí se ha discutido poco. ¿Y si además de no tener ortografía tampoco tuviéramos sintaxis?

* Este artículo apareció en la edición impresa del sábado, 12 de abril de 1997

1. Objeto de Estudio

El vocabulario ha sido considerado hasta los años noventa como un aspecto secundario del aprendizaje de una lengua. En la enseñanza de E/LE con hablantes de lengua persa, se obligaba a los alumnos a aprender vocabulario mediante la memorización de listas y más listas de palabras, porque el vocabulario estaba subordinado al aprendizaje de la gramática.

Sin embargo, en la última década, con la evolución de algunas teorías lingüísticas, como el *Enfoque Léxico*, que prestan más atención al léxico, ha tomado más interés la necesidad de los alumnos de aprender el vocabulario como un proceso bastante complejo y duradero, lo que posee sus propias características y se considera fundamental en el aprendizaje de una lengua como el español en el aula de E/LE, en general, y con los hablantes de persa, en particular.

En este trabajo se procurará encontrar respuesta de dos preguntas principales:

1º ¿Cómo es el léxico español?, ¿Qué léxico tiene que enseñarse en el aula de E/LE de hablantes de persa?

A cualquier profesor de español como lengua extranjera le resultará familiar esta queja de los alumnos: “Ya conozco casi toda la gramática, pero me *faltan* las palabras necesarias para hablar y desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas”. En el aprendizaje de L2, las unidades léxicas (entre ellos, los chunks o combinaciones de palabras de sentido, en general, no composicional, u opaca, y culturemas) actúan como detonantes del resto del aprendizaje lingüístico.

En este sentido, lo que nos interesa como profesores de E/LE es qué condiciones particulares reclaman la enseñanza de las unidades léxicas, simples o complejas, según los principios y objetivos del Enfoque Léxico, con alumnos extranjeros, en general, y persas en particular, como objetivo específico, y si requieren precisiones culturales particulares.

Es conveniente utilizar el concepto de “unidad léxica” en lugar del término “palabra”, puesto que “unidad léxica” es un concepto más amplio, que engloba también otras categorías lingüísticas (gramaticales, semánticas, combinatorias, etc.) que deben ser tratadas en la enseñanza-aprendizaje del léxico.

Aceptar que el estudio del léxico es el estudio de unidades léxicas o chunks y no sólo de las palabras, tiene unas consecuencias metodológicas importantes, ya que, por ejemplo, se le concede mucha importancia a la enseñanza de los chunks, para no entrar en las distinciones especializadas (que no interesan aquí, pero con bibliografía específica) de las *colocaciones*, *locuciones*, *frases*, *expresiones*, *modismos*, *formulas rutinarias*, etc., ya que su significado no es deducible de las palabras que las forman, que son de sentido opaco o no composicional, y, además, que no siempre tienen una expresión similar o correlato en la lengua de los aprendices.

Sin duda, resulta difícil para el docente predecir exactamente cuáles son las unidades léxicas que un estudiante de E/LE, en particular, necesita para poder desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas cotidianas, porque no se pueden determinar fácilmente las necesidades generales y particulares de los alumnos en diversos ámbitos comunicativos donde se usará el español en los usos generales o específicos del aprendiz. Otro problema, que se debe tener en cuenta, está relacionado con las actividades que deben realizar los alumnos de E/LE para aprender, organizar y retener las unidades léxicas adquiridas.

Uno de los objetivos de la enseñanza del vocabulario es que estas unidades léxicas recién aprendidas pasen al léxico activo, lo cual implica la intervención de la competencia comunicativa del individuo. Por ello, lo importante es un continuo y constante aprendizaje de las unidades léxicas durante todo el proceso de dominio de una L2 por parte de los alumnos con el fin de enriquecer el lenguaje y desarrollar diferentes aspectos de la lengua. Para desarrollar, en fin, la ‘gramática del léxico’, de los chunks o combinaciones de palabras de sentido no composicional, u opaco de las diferentes funciones o ambientes comunicativos; más que el ‘léxico de la gramática’, objeto de asimilación y desarrollo.

2º ¿Cómo se debe enseñar el léxico español?, ¿Qué métodos, manuales o ejercicios son más eficaces para los alumnos de E/LE de lengua persa?

En particular, fijaremos como uno de los objetivos de este trabajo, comentar y valorar la metodología aplicada en el aula de E/LE para la enseñanza del léxico español a los estudiantes extranjeros, en general, y para hablantes de persa en particular. Es decir, en esta investigación se determinará cuáles son las técnicas específicas más eficaces y mejor valoradas en las publicaciones específicas que el profesor puede poner en práctica en sus clases para enseñar el léxico español. También se propondrá diferentes tipologías de las actividades que pueden ser bastante útiles a la hora de enseñar las unidades léxicas a los alumnos.

El léxico es importante y hay que planificar y dedicar clases a enseñarlo, no basta con que se aclare el significado de los vocabularios en un texto, sino que el docente debe explicar bien a los alumnos diferentes aspectos lingüísticos de cada unidad léxica en detalle, considerando el nivel de los alumnos y sus necesidades generales y particulares.

Dedicar sesiones específicas a enseñar y practicar las unidades léxicas por áreas (generales o con fines específicas) podría ser útil para los alumnos de E/LE. El trabajo del profesor en el aula de E/LE no termina con presentar nuevo léxico y su significado al alumno, sino, más bien, ofreciéndole diferentes técnicas métodos, manuales y actividades, para obligarle o ayudarle a practicarlo, asimilarlo, incorporarlo, recordarlo, con el fin de usarlo convenientemente, con propiedad, en diversas situaciones comunicativas.

Otro punto muy importante que el profesor en el aula de L2 ha de tener en cuenta es diferenciar entre la enseñanza cualitativa y la enseñanza cuantitativa. Sería más eficaz profundizar en unidades léxicas ya conocidas y explicar a los alumnos sus aspectos lingüísticos, más que enseñarles palabras nuevas. En lugar de preguntar: ¿qué palabras no entendéis?, sería conveniente observar cómo se aprovecha para enseñar nuevas dimensiones lingüísticas, gramaticales, sintagmáticas o de colocación, y acepciones del significado de las unidades o chunks ya conocidas.

2. El Enfoque Léxico en la enseñanza de E/LE

2.1 Concepto y fundamento

El Enfoque Léxico (EL) apareció durante la década de los noventa y desde entonces se ha convertido en un método innovador y muy eficaz en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. El EL de Michael Lewis (1993), (1997), y (2000) abrió y argumentó un nuevo camino para los profesores y estudiantes con propuestas de investigación y de aplicación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua entendida como un órgano de léxico gramaticalizado y no como una gramática del léxico.

Según Lewis (1993), el EL se define como una aplicación o materialización bien fundada de un método más general: el *Enfoque Comunicativo*. Solo que en el EL se presta más atención al léxico como el componente esencial en cualquier situación comunicativa. Como sabemos, los mayores problemas de comunicación se deben a falta de vocabulario, más que a problemas gramaticales. En este sentido, se supone que la competencia sociolingüística- el poder de comunicar en cualquier situación comunicativa- es la base para los alumnos de E/LE y no la competencia gramatical.

Otro punto destacado en el ámbito del EL, según Lewis (1993), propone utilizar el concepto de *Unidad Léxica* en lugar del término *Palabra*, puesto que en el concepto de unidad léxica se incluyen otros aspectos que deben ser tratados en la enseñanza/aprendizaje de L2 porque, se supone que lo que se almacena en la mente del hablante no son palabras aisladas sino unidades de significado más amplias. Esta hipótesis de basa en que los alumnos de E/LE han de recordar y recuperar de su lexicón unidades léxicas, unidades de significado más o menos complejas, de varias palabras, en las diferentes situaciones comunicativas; y no palabras simples. Los alumnos de E/LE han de recordar y recuperar las unidades léxicas, simples o complejas en su lexicón; pero de condiciones complejas: semánticas, sintácticas, de uso sociolectal, o culturales, que constituyen el auténtico aporte de cada Unidad Léxica.

Desde el EL, para que los alumnos de E/LE desarrollen estrategias eficaces con el fin de reconocer y almacenar las unidades léxicas, el profesorado no debe centrarse solo en la exposición y producción de los contenidos y textos netamente gramaticales. En otras palabras, no se debe enseñar la gramática en sentido tradicional, sino las combinaciones que se establecen entre las diferentes unidades léxicas, así que conocer una palabra es conocer sus caracteres gramaticales y las estructuras en las que puede aparecer cada palabra, tal y como se almacenan en el lexicón de la lengua. En este sentido, Lahuerta y Pujol (1996) proponen la siguiente definición completa de dicho lexicón mental:

“la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental”. (Lahuerta y Pujol,1996: 121).

Según esta definición podemos decir que el lexicón es una red con múltiples asociaciones fonéticas, semánticas (por ejemplo: relaciones de combinación, de sinonimia, antonimia y afinidad, etc.), morfológicas, etc. entre las unidades léxicas. Hay que tener en cuenta que la cantidad de dichas asociaciones entre las unidades léxicas es variable y cada unidad establece una serie de relaciones limitadas y específicas.

Sin duda, los alumnos de E/LE gracias al EL podrán aprender estas asociaciones entre las unidades léxicas, y eso les ayudará a fortalecer el *vocabulario pasivo* (voces desconocidas para los alumnos), les permite utilizar el *vocabulario potencial* (palabras que conocen han oído alguna vez pero que no emplean) en las situaciones comunicativas y, de ese modo, se consigue reforzar el *vocabulario activo* (vocablos de uso común para los aprendientes).

2.1.1 Enfoque Léxico, Enfoque Holístico y Enfoque Comunicativo

Como sabemos, en el ámbito de enseñanza/aprendizaje de E/LE, con un *enfoque* determinado se trata de exponer la naturaleza de la lengua y consiste en diferentes procesos que se puede utilizar, de forma explícita o implícita, en el ámbito de la práctica didáctica. En cada enfoque se determinan los objetivos generales y específicos y se seleccionan actividades, ejercicios de enseñanza y materiales didácticos estableciendo el papel del profesorado y los alumnos. Dedicamos este apartado a explicar, de forma breve, la relación que se puede establecer entre el EL, el Enfoque Comunicativo y el Enfoque Holístico.

Se considera el Enfoque Holístico como una subcategoría de los enfoques culturales. Este enfoque nació por el interés en desarrollar la competencia intercultural. Los alumnos de E/LE, desde este enfoque, han de desarrollar sus conocimientos de la ‘cultura’, el sentido cultural de la lengua como una concepción específica del mundo, mediante actividades comunicativas de vínculo entre lengua y cultura. En resumen, según el diccionario de términos clave de E/LE del Centro Virtual Cervantes, podemos recordar y destacar algunos detalles de este enfoque:

“El *enfoque holístico* consiste en desarrollar en el aprendiente la sensibilidad y la empatía hacia las diferencias culturales. Al mismo tiempo, se busca reducir el impacto del choque cultural, con el fin de que el aprendiente sea capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto. En este enfoque la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura. Es más, el estudio de las estructuras y la semántica de la lengua hace consciente al aprendiente de la relación existente entre la lengua y la cultura que expresa”.¹

Gracias a este enfoque, el profesor en el aula de E/LE enseña diferentes elementos de la cultura, tal como se manifiesta, a través de la lengua, en el mundo real. Por ejemplo, algunos actos como saludarse, invitar a alguien, despedirse, etc., no son iguales en todos los países y si no se explican bien en el aula mediante diversas actividades comunicativas, pueden dar lugar a malentendidos en el uso de la lengua en culturas diferentes, precisamente debido a esas diferencias y condiciones culturales.

¹ Cfr. *Diccionario de términos clave de E/LE*, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoques culturales.htm

Así, con la precisión anterior, podemos decir que hay un vínculo bastante fuerte entre el EL y el Enfoque Holístico porque, sin duda, la enseñanza del léxico-gramática tendrá un papel destacado a la hora de enseñar diferentes elementos interculturales en el aula de E/LE. Según el enfoque holístico, cuantos más aspectos sepamos de una unidad léxica más profundo será su dominio, lo cual se manifiesta en los alumnos de E/LE cuando comprenden los elementos interculturales con precisión.

Desde esta perspectiva, en Higuera (2008) y (2009) se hace una lista de los saberes o facetas de los elementos de significación de la lengua y que se entienden cuando se dice saber, tener, dominar, o disponer de una *Unidad Léxica*. Como podemos ver en la tabla siguiente, de manera resumida y visual, el contenido cultural y los aspectos sociolingüísticos se han de considerar también como elementos importantes a la hora de aprender una unidad léxica.

Facetas de dominio de una UNIDAD LÉXICA, según HIGUERAS, (2008) y (2009)	
FACETAS O CONDICIONES	HABILIDADES O MANIFESTACIONES
Forma oral y escrita	Pronunciación y ortografía: reconocer, saber pronunciarla, escribirla.
Morfología	Estructura interna: conocer las formas: prefijos, sufijos, derivaciones, composiciones.
Uso	Sintaxis: emplearla en un contexto.
Significado	Semántica: sentidos o significados denotativos, connotativos, sentido figurado, usos metafóricos.
Adecuación	Pragmática: usarlas para diferentes propósitos.
Combinatoria	Entorno: las colocaciones: ¿qué otras palabras o tipos de palabras aparecen con ella?, ¿qué otras palabras pueden/deben usarse con ella?
Registro y frecuencia	Sociolingüística: conocer formas dialectales, la frecuencia de su uso.
Culturemas	Cultura. El contenido cultural.
Asociaciones	Las combinaciones sintagmáticas: ¿qué otras palabras evocan?
Restricciones de ámbito de comunicación	La pertenencia a expresiones institucionalizadas: <i>sargento chusquero, viento en popa,</i>
Destrezas elementales	Comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita
Destrezas adicionales	Destrezas cognitivas, lingüísticas, fonéticas y semánticas entre otras

En el apartado de las *Unidades Léxicas*, en el epígrafe correspondiente de esta tesis, explicamos con más detalle algunos apartados específicos, más relevantes, de entre los enumerados, esquemáticamente en esta tabla.

Ahora, dejando a un lado el enfoque holístico, se presenta, de forma breve, el Enfoque Comunicativo y su relación con el EL. Según se concibe el Enfoque Comunicativo, los alumnos de E/LE desarrollan las cuatro destrezas lingüísticas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora) con el fin de poder desenvolverse en diversas situaciones comunicativas en el mundo real. En el Centro Virtual Cervantes, organismo de referencia en la enseñanza/aprendizaje de E/LE, se destaca la importancia de desarrollar la competencia comunicativa de la forma siguiente:

“La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado”.²

Según el enfoque comunicativo, en el aula de E/LE, la lengua se usa como un vehículo para realizar comunicaciones, tareas, explicaciones, aclaraciones, etc. Como ha señalado Vidiella Andreu (2012: 7), en el Enfoque Comunicativo el componente léxico se planifica a partir de la enseñanza de los objetivos gramaticales y funcionales. Entonces, en este enfoque, el léxico, a pesar de la importancia que se le da, no se considera como un eje central. En cambio, ahora, el EL sería como una evolución del Enfoque Comunicativo donde el léxico pasa a ser considerado como el elemento fundamental, la nueva perspectiva de abordaje, que permite a los aprendientes comunicarse eficazmente en las diferentes situaciones comunicativas.

² Cfr. *Diccionario de términos clave de E/LE* en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

2.1.2 Los chunks y culturemas

Como señalamos en los apartados anteriores, Lewis (1993) en el denominado EL, que estamos presentado, mostró la importancia de una consideración léxica a la hora abordar la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Según el mismo Lewis (1993), los alumnos, gracias al EL, desarrollan la capacidad lingüística mediante el aprendizaje de combinaciones de palabras o *Chunks*.³

El dominio de los *chunks* y culturemas constituye la manifestación más evidente del dominio de una lengua. En este apartado estudiamos de forma breve cada una de estos elementos con el fin de destacar y poner de relieve la importancia que se les debe dar a estos segmentos expresivos, *chunks* y culturemas, a la hora de enseñanza/aprendizaje de L2.

En otras palabras, los alumnos de L2, en su proceso de dominio de la lengua, desarrollan sus habilidades para poder desenvolverse en las situaciones comunicativas gracias a la adquisición de segmentos léxicos, que pueden ser palabras, pero que suelen ser secuencias o combinaciones más o menos complejas de palabras en relaciones solidarias, *chunks* y culturemas, con sentido composicional o no, más o menos arbitrario o cultural, sin justificación sincrónica precisa. Por eso, la enseñanza/aprendizaje de L2, Lewis (1993), se funda en que “Language consists of grammaticalized lexis not lexicalized grammar”. Se puede decir que los alumnos, aprenderán conscientemente tanto el léxico como la gramática en L2, a medida que son capaces de reconocer las combinaciones léxicas o secuencias léxicos (*chunks*), de combinación fija para un sentido determinado en la lengua.

³ Parece muy conveniente y oportuno la adopción del tecnicismo inglés ‘chunk’ para referirse a cualquiera de las entidades diferenciadas en la tradición gramatical del español con términos como ‘frase hecha’, ‘modismo’, ‘locución’, ‘expresión’, ‘dicho’, ‘construcción’, ‘combinación’, ‘colocaciones’, y ‘expresiones idiomáticas’, etc. Todos estos términos suponen diferencias y precisiones que han sido motivo de abundantes referencias y discusiones en la bibliografía. Pero, si no queremos entrar en estas discusiones y precisiones, y si se quiere uno referir a cualquier tipo de expresión o combinación, parece oportuno usar un término nuevo como puede ser el anglicismo de chunk introducido en las publicaciones de Lewis y de otros autores del EL, que ahora estamos presentado brevemente, para hacer referencia a todo tipo de combinaciones de palabras de sentido no composicional, u opaco, en general.

Lo importante es enseñar a los alumnos a segmentar las unidades o combinaciones léxicas complejas, pero solidarias, en *chunks*, que les ayuda a “tomar conciencia de lenguaje al que se exponen y desarrollar gradualmente sistemas no para encajar piezas y construir segmentos, sino para identificar las partes constituyentes de esos segmentos” (Lewis, 1993:195).

Así, Lewis supone que los alumnos reconocen y aprenden aquellas palabras que suelen coaparecer juntas en una frase, como las colocaciones, locuciones o expresiones idiomáticas; o las que se suelen usar juntas en un contexto determinado, como las ‘formulas rutinarias’. En el capítulo 3 de esta tesis estudiamos con más detalle algunos aspectos de dichas unidades léxicas complejas.

Desde un EL no se considera eficaz aprender unidades léxicas mediante la memorización o reiteración del uso de listas de palabras, sino que es más importante prestar atención a los bloques, segmentos léxicos o *chunks*. Se recomienda que el docente enseñe a los alumnos de E/LE los segmentos léxicos o *chunks* desde niveles iniciales, desde muy pronto de las etapas de nivel A, y así, a medida que los alumnos desarrollen las destrezas lingüísticas, aprenderán a separar dichos segmentos léxicos, a reconocerlos y a usarlos en el contexto de diferentes situaciones comunicativas.

Ahora bien, otro tema relacionado con el EL y la enseñanza/aprendizaje de las unidades léxicas en el aula de E/LE es la noción de culturema. Se usa la noción de culturema en los estudios lingüísticos, culturales, fraseológicos, etc. Desde hace tiempo, diferentes autores y publicaciones especializadas como Nord (1997), Vermeer (1983), Molina Martínez (2006), Luque Durán (2009), y otros, se han referido al asunto del culturema. Recuerdo aquí, de Soto Almela (2013), la noción de culturema de forma siguiente:

“[Los culturemas] Son términos de índole cultural, pertenecientes a ámbitos diferentes de una misma cultura, conocidos y compartidos por todos los miembros de una sociedad que, al ser transferidos a otra cultura, pueden dar lugar a problemas traductológicos, lo que supondría una posible adaptación lingüísticas del termino por medio de diversas técnicas de traducción para hacerlo comprensible en la cultura receptora”. Soto Almela (2013: 8).

Como sabemos, en cualquier sociedad, hay un gran número de culturemas, que se incrementan constantemente por diferentes motivos y por determinados hechos sociales, artísticos, etc., y que se usan en muy distintos actos comunicativos, orales y escrito, o en obras literarias, artísticas, etc., y por eso no es fácil cuantificarlos. Cabe destacar aquí que los culturemas, como ha señalado Luque Durán (2009), pierden validez y actualidad con el tiempo. Sin duda, los culturemas que se ha utilizado en los textos clásicos españoles son diferentes a los que se puede encontrar en la lectura del español actual, porque son una manifestación propia de muy distintos ámbitos sociales y geográficos.

Los culturemas son productivos, es decir puede ser que exista un gran número de frases o expresiones en torno a un tema cultural o bien, se aparece un culturema en distintos textos como chistes, libros, canciones, etc. Como destaca Luque Nadal (2009), a partir de un culturema se pueden crear distintas variaciones de fraseologismos:

“En concreto, una señal evidente de la existencia de un culturema es el índice de dispersión fraseológica. La dispersión fraseológica implica que un fraseologismo se plasma con diversas variaciones y que estas pueden ampliarse fácilmente. En el caso del culturema [#UNA MANZANA PODRIDA PUDRE EL CESTO#], encontramos en español las siguientes variaciones: *una manzana podrida echa un ciento a perder; una manzana podrida contagia al resto; solo una manzana podrida puede echar a perder el manzano; una manzana podrida pudre a las demás*, etc.” (Luque Nadal, 2009: 105-106).

El aprendizaje de los culturemas ayuda a los alumnos de E/LE a interactuar mejor con su entorno en L2, ya que esta noción se considera como un medio comunicativo en ciertas situaciones comunicativas entre los usuarios de la lengua. Siempre hay que tener en cuenta que los elementos culturales, explícita o implícitamente, deben tener un lugar en los materiales, estrategias y actividades que se llevan a clase de E/LE. Y, por eso, a la hora de enseñar/aprender una lengua, el dominio de la cultura, propia de esa lengua, distinta a la de los alumnos, constituye un indicador crucial, y las actividades se han de orientar desde las similitudes hasta las diferencias o idiosincrasias, definidoras de la lengua objeto de enseñanza/aprendizaje.

2.1.2.1. Los chunks y culturemas en los diccionarios

Según Lewis (1997: 89), los alumnos de L2 han de identificar correctamente los bloques o *chunks*, con un buen uso y explotación de las utilidades de los diccionarios generales, combinatorios o ideológicos. El objetivo es que los alumnos entiendan las unidades léxicas y las incorporen, evitando cierto tipo de errores y aprendiendo a registrar el vocabulario con mayor exactitud. Identificar correctamente los bloques o *chunks* se considera una habilidad fundamental que facilita la adquisición de las unidades léxicas y su almacenamiento en el lexicón mental.

Los alumnos mediante diferentes tipos de diccionarios y herramientas lexicográficas pueden consultar el significado y diferentes acepciones de los *chunks* y culturemas. Entre dichos diccionarios, a continuación, hemos de referirnos a algunos más eficaces en este ámbito.

Entre los diccionarios que los alumnos de E/LE pueden usar para consultar el significado y la estructura de los *chunks*, el diccionario combinatorio del español contemporáneo (REDES) dirigido por I. Bosque se considera notable. Este diccionario muestra las combinaciones de las palabras con otras en función de su significado. En cada entrada de este diccionario se puede ver las restricciones semánticas que las palabras se imponen unas a otras. Al diccionario REDES, su estructura y sus características específicas, utilidades y aprovechamiento en la enseñanza/aprendizaje de E/LE, dedicaremos, con más detalles, un largo epígrafe en el capítulo 6 de esta tesis.

A partir de REDES, nació el *Práctico*, otro diccionario combinatorio para el aprendizaje de los *chunks* en español como primera y segunda lengua. El *Práctico* ayuda a los alumnos a utilizar palabras que se combinan de distinta forma, aunque significan lo mismo. Este diccionario sería ideal para enriquecer el léxico y las combinaciones de las palabras (*chunks*) con el fin de potenciar las destrezas escritas y orales de forma más fluida y precisa.

Los culturemas son nociones culturales de una sociedad y la mayoría tienen una estructura semántica y pragmática compleja. Los culturemas son unidades léxicas importantes a la hora de comunicarse y por eso han de ser

tenidos muy en cuenta a la hora de manejar los diccionarios en general. Porque se ha dicho que “el dominio de los chunks y culturemas constituye la manifestación más evidente del dominio de una lengua”.

En este ámbito, el Grupo de Investigación de Lingüística Tipológica y Experimental de la Universidad de Granada ha elaborado un diccionario bajo el título *Diccionario interlingüístico e intercultural*. En este diccionario -que está basado en la relación entre cultura y lenguaje- se estudian fraseologismos, culturemas, eslóganes, clichés, etc. En un diccionario como este de culturemas, lo importante es mostrar el uso real de tales unidades o combinaciones expresivas de la lengua tal y como se refleja en la sociedad.

En el diccionario de la Real Academia Española (DRAE) también se puede encontrar ejemplos de culturemas (por ejemplo: a), ***huevo de Colón***: *Cosa que aparenta tener mucha dificultad, pero resulta ser fácil al conocer su artificio.*; b), ***las cuentas del Gran Capitán***: *cuentas exorbitantes y arbitrarias*, etc.), pero solo se recogen algunos casos de uso muy común o muy extendido en las diferentes variedades geográficas o sociolectales de la lengua.

2.1.3 Algunos argumentos del EL

2.1.3.1 La teoría lingüística de Ray Jackendoff

En un curso de Ray Jackendoff (“Advanced issues in cognitive science and linguistics”, del Master *Ciència Cognitiva y Llenguatge*, UAB, May 2017) se argumentaron, desde una concepción de la *Relational Morphology* del léxico de las lenguas, en el marco de lo que se presentó como una teoría lingüística denominada *Parallel Architecture (PA)*, las siguientes propuestas, más relevantes para lo que estamos tratando aquí, y que recordamos literalmente:

- a). The lexicon is not simply a list of unstructured exceptions. Lexical items can have internal structure – morphological structure in the case of morphologically complex words, and syntactic structure in the case of idioms and other fixed expressions.
- b). Morphology in PA = grammar of word-sized pieces [chunks] of language. The lexicon includes a rich network of relational links among its items.
- c). We have eliminated the strict distinction between lexicon and grammar. Rules of grammar are in the lexicon.
- d). Within the lexicon, we have eliminated a hard distinction between words and rules. They are both encoded in the same format: pieces of linguistic structure connected by interface and relational links. Rules of grammar are encoded as schemas: pieces of structure containing variables, otherwise the same as words.
- e). We have eliminated the distinction between grammatical rules and lexical rules. Both kinds of rules are in the lexicon, encoded in a common format. We have replaced this distinction with the distinction between the generative and relational functions of schemas.⁴

El repaso de las condiciones anteriores (a-e), de la *Relational Morphology* de la teoría lingüística *Parallel Architecture* de las lenguas, recibe una respuesta ajustada y precisa en el EL para la enseñanza de L2 y de E/LE. Porque el EL se funda en el aprendizaje de una lengua natural L2 desde una concepción de la lengua entendida como una ‘gramática del léxico’, según las consideraciones (a-e) anteriores; y no, como en otras teorías lingüísticas y enfoques diferentes de la enseñanza de L2, en que parece entenderse que la lengua es ‘el léxico de la gramática’.

⁴ De Jackendoff (2017: Parte 4, p. 8 de las hojas de mano)

Dicho de otro modo, según Jackendoff (2017) y su teoría de las lenguas naturales, la *Parallel Architecture* y la *Relational Morphology*, hemos de entender que la lengua, la gramática, se manifiesta en el léxico; y no que el léxico se manifiesta en la gramática.

2.1.3.2 La eficacia de las App en la enseñanza-aprendizaje de L2

Otro argumento, utilitarista, del EL, es el hecho de que según investigaciones recientes sobre la eficacia de las apps como sistemas de aprendizaje de L2, parece demostrado que la App *Babbel*⁵, es la app más eficaz y eficiente en sus resultados de aprendizaje rápido (en dos meses los resultados de un año de trabajo de aula) o *Duolingo*⁶. Ambas App se basan en el ejercicio de chunks o expresiones comunicativas tematizadas o de diferentes actividades autoevaluables de segmentos de conversación, relevantes y significativos, en ambientes comunicativos más comunes.⁷

⁵https://lp.babbel.com/d/SPA_index.html?bsc=aw6b_spaall&btp=default&gclid=CN6stOmk8tMCFQaNGwodVPcNvw&l2=ALL

⁶<https://es.duolingo.com/course/en/es/aprende-ingl%C3%A9s-en-1%C3%ADnea>

⁷ Según una publicación periódica, “Un estudio universitario da con la app más eficiente para aprender idiomas. Un estudio revela que Babbel es la app más eficiente a la hora de aprender un idioma.” <https://es.babbel.com/es/magazine/un-estudio-universitario-da-con-la-app-mas-eficiente-para-aprender-idiomas> «¿Quieres saber por qué? Conclusión nº 1: "Los usuarios principiantes que no saben nada de español necesitan una media de 15 horas de estudio durante un período de dos meses para llegar al nivel que se imparte en el primer semestre de clases de español en la universidad". Conclusión nº 3: "La app de Babbel funciona igual de bien ya sea con personas de diferente edad, género, lengua materna, educación, experiencia laboral, etc." Qué dicen los estudiantes: Aprender un idioma se trata, sobre todo, de ser capaz de *hablar* el idioma. Con la ayuda de Babbel, nuestros participantes pudieron empezar a mantener conversaciones en tan solo 3 semanas y confirmaron que es realmente el camino más corto para poder mantener una conversación en el idioma que siempre habías soñado poder hablar. ¡Y punto!»

2.1.3.3 La hipótesis del viajero y el EL

Los impulsores y defensores del EL, aducen el siguiente argumento, que podemos denominar del ‘viajero’: cuando uno viaja a un país cuya lengua se desconoce, para ayudarse en la comunicación ¿qué es lo que lleva?, ¿un manual de las estructuras gramaticales o un libro de frases y expresiones léxicas útiles en diferentes situaciones comunicativas? ¿un manual de gramática o un libro de frases y expresiones léxicas útiles en diferentes situaciones comunicativas? ¿El ‘viajero’, que quiere comunicarse con la lengua del lugar, se compra una gramática o un diccionario?⁸

⁸ «Cuando Baker entró en *El Litri* se fijó en Galán: una chica guapa 20 años más joven que él con una larga melena. Galán vio en él a otro inglés más, otro de los muchos que andaban por el pueblo en estos días de rodaje. “Yo pensé: ‘Uy, un inglés de la película’. Algo así te pone contenta, es algo que no pensaba que iba a conocer”. A ella la diferencia de edad le echaba para atrás, pero no contaba con que **él se compraría un diccionario de español**.» (Javier Guzmán, “El inglés que Spielberg se dejó en Trebujena” *El País*, 27 ABR 2017, http://cultura.elpais.com/cultura/2017/04/27/actualidad/1493278008_846725.html)

Cfr. “**Un estudio universitario da con la app más eficiente para aprender idiomas**. Un estudio revela que Babbel es la app más eficiente a la hora de aprender un idioma. ¿Quieres saber por qué?” https://lp.babbel.com/d/SPA_index.html?adgroup=spamag-a60-spanishchallengejan-es-esp-ob&bsc=spamag-all&btp=default&campaign=1_esp_out_cd&l2=ALL donde se aprecia que el procedimiento consiste en el estudio de chunks de comunicación.

EL PAÍS BARCELONA, Calle 6, 3ª planta. 08010
Teléfono: 93 431 95 00

ATENCIÓN AL CLIENTE: 902 31 93 11
Depósito legal: M. 14993/1984
© Ediciones EL PAÍS, S. A. Madrid, 2017

Propiedad intelectual, quedan expresamente prohibidas la reproducción, la transformación y la comunicación pública, incluida su modalidad de puesta a disposición, en la totalidad o parte de los contenidos.

EL PAÍS, S.C. PORTUGAL, Cont. 11 (Lisboa); Cont. 12 (Lisboa); Cont. 13 (Lisboa); Cont. 14 (Lisboa); Cont. 15 (Lisboa); Cont. 16 (Lisboa); Cont. 17 (Lisboa); Cont. 18 (Lisboa); Cont. 19 (Lisboa)

El inglés que Spielberg se dejó en Trebujena

JAVIER GUZMÁN, Trebujena
"Gracias a Dios todavía puedo disfrutar del mosto. El mejor mosto del mundo", agradece John Baker sobre un escenario en Trebujena (Cádiz) ante decenas de vecinos que le ovacionan. La primera vez que el inglés, nacido en una localidad cercana a Londres hace 77 años, pisó este pueblo gaditano de 7.000 habitantes no imaginaba que acabaría convirtiéndose en uno de sus hijos predilectos. Se quedó embobado con las avenidas, las palmeras, los atardeceros... y con Isabel. "Y el vino, el vino", repite una y otra vez, con marcadísimo acento inglés. Era 1987 y Baker venía a trabajar en *El imperio del sol*. 30 años después, el Ayuntamiento organizó un acto, celebrado el pasado 22 de abril, para homenajear a aquellos que participaron en la película de Steven Spielberg, con mención especial para Baker, desde entonces un trebujenero más.

Con *El imperio del sol*, Spielberg conoció el sindicalismo andaluz. Trebujena, antes y ahora salpicada de limoneros y banderas de izquierdas (republicanas, del PCE), atrajo la mirada del cineasta norteamericano por el parecido de los marismas gaditanos con los paisajes chinos que pretendía emular y por la belleza de sus atardeceros. CC OO mostró su disconformidad a la productora de la película. En Trebujena había unas cifras de paro salvajes (poco ha cambiado desde entonces, con tasas que superan el 30% en 1987 y ahora) y los trabajadores fueron elegidos al margen de las oficinas de empleo. Spielberg dijo que no entendía de esas cosas.

Tres décadas más tarde, Miguel Diáñez, por aquel entonces secretario local del sindicato, le quita hierro: "Fueron las malas formas de los americanos, pero entendimos que no podíamos quejarnos porque se iba a volver contra nosotros. El resto del rodaje fue perfecto", recuerda. Él también ha estado presente en el homenaje del inglés.

Por aquel entonces, John Baker no pretendía quedarse más del tiempo justo en Trebujena. Estaba obcecado en su gran obra, como encargado de los efectos especiales: que la explosión de la pista aérea y los hangares fuera impecable. Como así fue. "Antes no se hacían las cosas por ordenador. Antes era todo mecánico y realista", remacha. Un día, tras una mañana de rodaje, este pelirrojo grande y barbudo entró en el bar El Litri y vio a Isabel Galán. "Eran las 14 horas del 14 de febrero de 1987", puntualiza ella, que entonces ayudaba en el bar a cortar lechugas para las ensaladas. Cuando Baker entró en El Litri, ella vio en él a otro inglés más.

Baker no era el único inglés en el bar. Diego Gómez Sempere, supervisor de producción del filme, ahora con 81 años, recuerda que la afición inglesa al vino trebujenero dio complicaciones en la película: "Los pilotos de los aviones eran ingleses y como en los descansos se iban al bar, luego en los vuelos venían como trompas y se acercaban demasiado a Doñana". El parque natural paralizó los vuelos y dio más de un quebradero de cabeza a los productores. "He trabajado en 151 películas, 70 de ellas con ingleses. Siempre han sido igual".

El rodaje de *El imperio del sol* terminó y Baker se fue a Tallandía. Empezaba el rodaje de *Corazones de hierro*, otra película bélica, esta vez dirigida por Brian de Palma. Galán no lo pensó y se fue sola, siguiendo la estela del inglés.

John Baker e Isabel Galán, en el trigésimo aniversario del rodaje de *El imperio del sol*, en Trebujena (Cádiz).
JUAN CARLOS TORO



de los que andaban por el pueblo en esos días. "Yo pensé: 'Uy, un inglés de la película'. La diferencia de edad le cubría para atrás, pero no contaba con que él se compraría un diccionario de español. No se le ocurrió que podría funcionar. "Pero un día me dije: 'Dios mío, aquí me suena algo', cuenta poniéndose una mano en el pecho.

Allí él le pidió matrimonio. "Lloré mucho, ¿verdad John? [Baker asiente con la cabeza]. Fue muy bonito, pero me faltó mi familia. Yo solo había salido del pueblo para ir a Cádiz, a un médico, a Jerez, a otro médico... Fui valiente y me marché", relata emocionada. Ella le puso una única condición: tenían que establecerse en Trebujena. Él dijo "sí". Ella, también.

La respuesta de esta pregunta nos ayuda a entender la importancia de la enseñanza/aprendizaje de las unidades léxicas o, mejor dicho, los *chunks*, las secuencias léxicas de sentido en general arbitrario o no composicional, y que Lewis (1994) defendió aquí y en varias otras de sus publicaciones. Y por lo que se ve en la ilustración de una página de *El País*, del 27/04/2017, John Baker cuando se declaró a Isabel Galán y le dijo que quería vivir con ella, le mostró un diccionario (no una gramática) que se había comprado, como prueba de su intención de aprender español.

Cuando una persona se enfrenta en una situación comunicativa, por ejemplo, en un viaje a otro país del cual no conoce la lengua, para comunicarse no se dedica a juntar palabras sueltas según determinadas reglas gramaticales para expresar sus necesidades, ideas, preguntas, etc. Lo que de verdad le resulta más eficaz en dichas situaciones es usar un manual de expresiones con segmentos lingüísticos de diferentes ámbitos o entornos de comunicación, lo que Lewis (1994) llama “*multi-word prefabricated chunks*”.

Según Paz (2007: 427), una persona que se encuentra en dicha situación, “debe desarrollar la capacidad de comprender y producir frases léxicas como un todo sin analizar (*chunks*)”. En este caso, el conocimiento sobre la lengua se centra en expresiones bastantes fijas que ocurren con frecuencia entre los naturales del lugar, en determinados entornos de la sociedad, así, la persona usa también, de modo implícito, los patrones lingüísticos y gramaticales.

Una persona que tiene previsto viajar a otro país, en el primer lugar, debe averiguar qué necesidades tendrá ante diversas situaciones comunicativas. Y en el segundo, a base de estas necesidades puede consultar las secuencias léxicas prefabricadas relacionadas con cada ámbito. Así podrá aprender o usar diálogos y frases sencillas y comunes en las interacciones orales del día a día. Sin duda, los aspectos culturales claves también se deben tener en cuenta a la hora de tratar con personas de un país distinto.

A continuación, en la tabla siguiente podemos ver una lista, a modo de ejemplo ilustrativo, de algunas necesidades de las personas que viajan a otros países cuya lengua y cultura es distinta a la suya, los ámbitos principales correspondientes a cada una de dichas necesidades y unos ejemplos de los segmentos léxicos que se puede usar en cada uno de estas situaciones comunicativas.

Ámbito	Necesidad principal	Ejemplos de Frases y <i>chunks</i>
Presentarse	Estos son mis amigos	- Encantado de conocerte - Quisiera presentarte a mi amigo.
Ofrecer algo a alguien	Vamos a tomar algo	- ¿Te traigo un café? - ¿café o té? ¿Cuál te apetece más?
Pedir direcciones	¿Dónde está la Sagrada Familia?	- Sigue todo recto. - Gira a la izquierda y continúa dos cuadras hacia el oeste.
Transporte	¿Tengo que hacer transbordo?	- ¿A qué hora es el próximo tren a Barcelona? - ¿Desde qué andén va el tren a Barcelona?
Quedar con alguien	¿Quedamos el jueves a las diez?	- ¿Podríamos quedar mañana para tomar café juntos?
Expresar gustos	¿Cuál te gusta más?	- Me gusta la música comercial. - A él le fascina hacer deportes.
Fiestas y vacaciones	¡Por fin es viernes!	- ¡Felices fiestas! - ¡Buen fin de semana!
Pedir opinión	¿Qué le compramos?	- ¿Cuál es tu opinión acerca de las empresas que permiten trabajar desde casa? - ¿Qué piensas sobre la gente que trabaja en la noche?
Saludarse	¡Cuánto tiempo sin vernos!	- ¡Buenos días! - ¡Hasta la vista!
Salud	¡Me encuentro fatal!	- ¡Que te encuentres mejor! - Toma estas pastillas.
Denuncias y reclamaciones	Vengo a poner una denuncia	- He redactado esta queja para reclamar una indemnización. - Me han robado el móvil, ¿cómo presento la denuncia?
Contratos, reservas y alquiler	Se alquila piso en el centro.	- Tengo reservada una habitación para esta noche. - ¿Quedan habitaciones libres para el cinco de junio?

Es evidente que más que un manual de gramática, son este tipo de frases o chunks típicos de los manuales de conversación básicos y Apps de hoy lo que responde de manera inmediata y eficaz a las necesidades de funciones comunicativas del viajero correspondientes a algunos ámbitos de relación o de comunicación como los destacados en el cuadro anterior.

2.1.4. Objetivos cardinales del EL

Por sus objetivos principales se puede decir que el EL se basa en sus efectos positivos en las producciones orales y escritas, así como en las estrategias de aprendizaje. A continuación, según la propuesta de Romero Dolz (2014: 33), apuntamos y destacamos dos hipótesis fundamentales del EL y del aprendizaje mediante segmentos lingüísticos o chunks:

A). El aprendizaje mediante bloques prefabricados o chunks reduce el número de errores interlingüísticos.

Como señala Romero Dolz (2014: 32), el principal problema del EL se encuentra en “la falta de directrices claras para transformarlos en material práctico”. Por esta razón, el docente debe incorporar el aprendizaje de los bloques a su programación. En otras palabras, hay que añadir dichos bloques prefabricados al currículo, los contenidos y las evaluaciones. Sin duda, el aprendizaje de dichos bloques disminuye el número de errores interlingüísticos, es decir, la transferencia incorrecta de la pronunciación, morfología o construcciones sintácticas y gramaticales de la lengua materna u otro idioma a L2.

B). El EL y el aprendizaje del léxico mediante chunks ayuda a aprender la lengua de forma autónoma proporcionando herramientas prácticas y situaciones comunicativas del mundo real y, en consecuencia, mejora la calidad de las producciones escritas y orales en los aprendientes.

Las actividades en el marco del EL, que consisten en labores receptivas (con ejercicios donde se pide identificar y agrupar los segmentos lingüísticos como por ejemplo las colocaciones, expresiones idiomáticas, etc.) y en labores productivas (con ejercicios donde se pide usar los bloques prefabricados aprendidos en los textos o conversaciones), ayudan a los aprendientes a enfrentarse de manera autónoma a producir conocimiento por sí mismos y les permiten a incorporar dichas unidades léxicas y bloques prefabricados en la producción oral y escrita en diferentes situaciones comunicativas.

2.2 Principios y supuestos del EL

A continuación, según la propuesta de Lewis (1993) y Paz (2007), podemos ver los puntos de vista que ofrece el EL sobre el proceso de aprendizaje, la lengua, en general, y la parte referida al léxico y la gramática, en particular.

Sobre la influencia del EL en el proceso del aprendizaje podemos decir: 1), que con el EL se da prioridad a la tarea y el proceso más que los ejercicios y el resultado; 2), que lo que ayuda a los aprendientes a incorporar de forma eficaz la lengua y las unidades léxicas surge un ciclo de tres etapas, a), observación, b), hipótesis, y c), experimentación; y 3) que, en el proceso del aprendizaje, el error gramatical se considera irrefutable.

Según Paz (2007), por el EL, la lengua se considera como un recurso personal donde la comunicación tiene un papel importante, de manera que se puede decir que la escritura, después del discurso hablado, es el recurso secundario donde se emplea una gramática distinta. Y la competencia sociolingüística también se considera como una base fundamental para poder realizar comunicaciones en diferentes situaciones en el mundo real. El profesor, como un asesor, puede ayudar a los alumnos a enfrentarse a la L2 de manera multiforme y holística.

A base del EL, la gramática se considera un sistema estructural, y por eso está subordinada al dominio léxico y se desprende de este dominio. Y como mencionamos en los apartados anteriores, lo importante es aprender y utilizar los *chunks* o segmentos lingüísticos en las producciones orales y escritas en el lugar de analizar gramática o vocabulario de forma aislada.

Según Lewis (1993), el EL trata de colocar palabras en lugares adecuados y aprender a combinar con propiedad dichas unidades léxicas con el fin de construir bloques o chunks, lo que ayuda a los alumnos a mejorar la competencia colocacional. Según los principios de este enfoque, no será tan eficaz para los alumnos de L2 extraer palabras y analizarlas aisladamente, puesto que muchas veces se destruye así su significado específico propio y distinto del chunk donde

se manifiesta. Por eso, se pone más de relieve el aprendizaje de las construcciones de las unidades léxicas.

Se debe tener en cuenta que el aprendizaje descontextualizado de palabras es una estrategia auténtica, sobre todo al principio del proceso de aprendizaje. Algunos autores piensan que para aprender una palabra hay que saber la situación en la que aparece, pero cabe destacar aquí que no se contextualiza cualquier ejemplo. Para el mismo Lewis (1993) lo importante es proporcionar el *co-texto*, es decir, identificar y conocer las palabras con las que suele aparecer o se suele combinar y ver bien sus características discursivas, gramaticales, sintácticas, combinatorias, sociolectales o culturales.

A continuación, según las propuestas de Lewis (1993) y Paz (2007), resumimos los principios fundamentales del EL en la tabla siguiente:

Principios del EL, según Lewis (1993) y Paz (2007)		
Ámbito	Hipótesis-Objetivo	Manifestación de la hipótesis
Proceso de Aprendizaje	El error es intrínseco al aprendizaje.	El error gramatical es reconocido como intrínseco al proceso de aprendizaje.
	La tarea y el proceso son preferentes en el aprendizaje.	Se priorizan la tarea y el proceso más que los ejercicios y el resultado.
	Observación > hipótesis > experimentación.	El paradigma de presentación-práctica-producción, es reemplazado por el ciclo de observación-hipótesis-experimentación.
La Lengua	Una lengua es una máquina holística: un organismo.	La metáfora central de una lengua es una máquina holística – un organismo, no atomista.
	La lengua es capacidad.	La lengua es reconocida como un recurso personal, no como una idealización abstracta.
	La lengua ha de ser efectiva, más que <i>acertada</i> .	Concebir a la lengua como efectiva, es una conceptualización más profunda que concebirla como <i>acertada</i> .
	Primacía del discurso oral.	Se reconoce la primacía del discurso hablado por encima del escrito: la escritura es considerada como un recurso secundario, con una <u>gramática radicalmente distinta de la lengua hablada</u> .
	Las habilidades receptivas son más relevantes.	Las habilidades receptivas, principalmente la audición, adquieren un mayor estatus.
	La gramática es percibir la similitud y la diferencia.	Se prioriza a la gramática como una habilidad receptiva que involucra la percepción de la similitud y la diferencia.
	La competencia del uso es fundamento de la gramática.	La competencia sociolingüística —el poder de la comunicación— es la que sobresale y es la base, no el producto, de la competencia gramatical.
	Lengua multiforme y holística para el sujeto.	El profesor será un asesor, dejando el protagonismo al alumno para que enfrente la lengua de manera multiforme y holística.
	El modelo léxico y metafórico tienen preferencia.	A pesar de que el modelo estructural es considerado útil, el modelo léxico y metafórico también adquieren un status privilegiado.
	La gramática subordinada a la lexis.	La gramática como sistema estructural, está subordinada a la lexis.
Léxico-Gramática	Lexicalizar la gramática	«El proceso de adquisición de una L2 debe ser lexicalizar la gramática, no gramaticalizar el léxico» (traducción propia de M. Lewis, <i>The Lexical Approach</i>).
	Una lengua es un corpus de «chunks».	La dicotomía gramática/vocabulario es inválida; el corpus esencial de una lengua son los «chunks», trozos de lengua prefabricada.
	Conocer una lengua es usar bien los chunks.	Dentro de la enseñanza de lenguas, es imprescindible concienciar a los alumnos y desarrollar la capacidad de los mismos de utilizar esos trozos de lengua prefabricada de manera exitosa.
	La <i>colocación</i> requiere atención.	La <i>colocación</i> debe estar integrada en la organización de los programas de estudio.
	Los elementos co-textuales son de fundamentales.	Dentro de la enseñanza de lenguas, son los elementos co-textuales, en vez de los elementos situacionales del contexto, los que adquieren una importancia primaria.

2.3 La Metodología del EL

El docente en el aula de E/LE siempre debe tener en cuenta que una de sus objetivos principales consiste en ofrecer a los alumnos los recursos necesarios, más eficaces y eficientes, para que ellos puedan producir y entender textos de distinta complejidad lingüística y que posean la suficiente competencia comunicativa y habilidades lingüísticas para utilizarlas satisfactoriamente en distintas situaciones comunicativas del mundo real. En este sentido podemos destacar, entre otros, la opinión de Peñalver (1991) sobre la importancia del aprendizaje del léxico:

“Reconocer la importancia de la semántica y ponerla como punto de partida en lugar de punto de llegada es algo que nunca se había hecho por influencia de la gramática tradicional, que, como sabemos, relegaba el plano semántico y concedía toda la prioridad a la gramática (morfología y sintaxis), sobre la primera. Esta medida evidentemente ha beneficiado a la enseñanza de la lengua materna y hoy los especialistas no dejan de insistir en la gran importancia del plano léxico-semántico”. (Peñalver,1991: 92).

Según Moreno Ramos (2004) la propuesta metodológica que se puede utilizar en el aula de E/LE sería “incorporar nuevos vocablos al lexicón mental de los estudiantes mediante la comprensión y la ejercitación del nuevo vocabulario extraído de un contexto: el texto escrito”. Para llegar a esta meta es necesario ofrecer a los alumnos tareas y ejercicios de escritura y de expresión oral que garanticen la incorporación y dominio del nuevo vocabulario y el uso de dichas unidades léxicas en las situaciones comunicativas, desarrollando las cuatro destrezas básicas de la lengua: la comprensión auditiva, el habla, la escritura y la lectura.

A continuación, resumimos la propuesta de Moreno Ramos (2004) sobre la metodología del EL en el cuadro siguiente:

Metodología del EL, según Moreno Ramos (2004)	
OBJETIVOS	PROCESOS
1. El texto es el canal: Incorporación y ejercicio del léxico desde el texto	Un proceso que empieza por incorporar nuevos vocablos al lexicón mental de los estudiantes mediante la comprensión y la ejercitación del nuevo vocabulario extraído de un contexto: el texto escrito.
2. La tarea es el medio: Asimilación del léxico por tareas en oral y escrito	Realización de tareas y ejercicios de escritura y de expresión oral que garanticen la asimilación del nuevo vocabulario,
3. Las destrezas son el fin. Práctica de las cuatro destrezas	Se practican las cuatro destrezas básicas de la lengua: producción y recepción oral y escrita.

En este cuadro se aprecian con claridad las propuestas esenciales de Moreno Ramos (2004) sobre la metodología del EL orientada por el texto (oral y escrito) como fuente de trabajo; por la tarea (de actividades de entorno oral y de entorno escrito) como procedimiento de actuación; y sobre los ámbitos operativos, las cuatro destrezas.

2.3.1 Aplicación metodológica del EL

En este apartado, vamos a referirnos al método que se puede utilizar en el aula de E/LE con el fin de enseñar a los alumnos, la lengua con el procedimiento del EL ofreciéndoles textos donde se practican diferentes aspectos lingüísticos de las unidades léxicas.

2.3.1.1 Primera fase: Léxico Activo > Potencial > Pasivo

En una primera etapa el procedimiento operativo capital, más común y recomendado, ha de proponer a los alumnos el trabajo con un texto inicial, para después aprender y practicar diferentes unidades léxicas mediante diversas tipologías de ejercicios.

Una vez leído el texto por parte de los alumnos, el docente, en un cuadro aparte, muestra a ellos 1º, el *vocabulario activo*: aquellas unidades que el alumno comprende sin problemas, y es capaz de utilizarlas en diferentes situaciones comunicativas; 2º, *el vocabulario potencial*; aquellas unidades que el alumno entiende bien pero no las puede utilizar en el contexto u otras situaciones comunicativas; y 3º, *el vocabulario pasivo*: aquellas unidades que el alumno no entiende totalmente y por consecuencia no es capaz de utilizarlas autónomamente.

La meta principal en este tipo de ejercicios sería que el vocabulario pasivo, con la base del léxico potencial se convierta y se transforme en activo. El

procedimiento se funda en el principio pedagógico clásico en la adquisición o incorporación de nuevos conocimientos, aquí, el dominio de una lengua L2, consistente en proceder desde lo conocido a lo desconocido, o sea, incorporar los nuevos conocimientos y dominios, el léxico-gramática, los chunks, desde y con el fundamento de los conocimientos y dominios, las destrezas o habilidades, que se poseen. En concreto, dado un texto fuente (oral o escrito) de referencia, por ejemplo, 1º, aplicar los distintos procedimientos y vías o herramientas en la operativa con el léxico ‘activo’ (que el alumno comprende y usa); 2º, aplicar los mismos procedimientos y vías o herramientas en la mayor y mejor ‘activación’ del léxico ‘potencial’ (que se entiende pero no se usa en alguna de las habilidades de expresión de la lengua); y 3º, aplicar de nuevo, los procedimientos y vías o herramientas, ahora familiares, en la operativa y ejercicio del léxico ‘pasivo’ (que no se entiende totalmente y que no se usa con naturalidad en alguna de las habilidades de expresión de la lengua): esquemáticamente, el método consiste operar sobre el léxico potencial o pasivo, desde un entorno oral o escrito, con el fundamento del léxico activo, con el objeto de aumentar el caudal de léxico activo desde el léxico potencial o pasivo .

Metodología del EL, según Moreno Ramos (2004)	
PROCEDIMIENTO	1. de lo conocido >> a lo desconocido: L. Activo > L. Potencial > L. Pasivo
OBJETIVO	L. Pasivo >> L. Potencial >> L. Activo

A base del texto principal y diferentes estrategias y ejercicios de refuerzo (explicamos esta parte en el apartado 5.3 y 6.8 de forma más detallada) será posible que los alumnos aprendan a utilizar dichas unidades desconocidas en diferentes situaciones de comunicación.

A continuación, podemos ver un texto como ejemplo y los vocabularios activos, potenciales y pasivos que se han agrupados en un cuadro aparte al final del texto, con el fin de ilustrar los materiales fuente para muy diferentes actividades de procedimiento, desde el léxico activo al pasivo, pasando por el potencial; con el fin de convertir léxico pasivo en activo desde el caudal del léxico potencial.

Léxico general: activo / potencial / pasivo

Texto, los datos en su entorno:

Ser o no ser (guiñi). Sergi Pamies, *El País*, 1 AGO 2003

http://elpais.com/diario/2003/08/01/revistaverano/1059688817_850215.html

Antes de pronunciar cualquier palabra en español, el visitante foráneo deberá decidir a qué categoría de extranjero pertenece. Dentro de la privilegiada clase turista podrá optar por el grupo del turismo de calidad, que cuenta con el apoyo de nuestras solapadas administraciones, o por la condición, más terrenal, de guiñi mondo lirondo. Al primer grupo, maldita la falta que le hace saber español. No lo necesita: cualquier indígena que se le acerque (taxista, camarero, maître de restaurante, conductor de cochecito de campo de golf, ladrón, mendigo, mamporrero o trabajador sexual) ya se cuidará de hablarle en imperfecto inglés para que de este modo el visitante pueda seguir gastando dinero a espuertas (no nos engañemos: el instrumento de comunicación más eficaz del turista de calidad es la propina).

A los guiñis a secas, en cambio, se les recomienda manejar algunas nociones de español para desenvolverse mínimamente, aunque sólo sea para denunciar un robo, una propuesta de chantaje urbanístico o intentar orientarse en cualquiera de los bulliciosos barrios de nuestra geografía.

¿Que por qué llamamos guiñis a estos bípedos cerveceros insensibles a las cremas de protección solar? Se sabe que, allá por el siglo XIX, guiñi era la abreviatura del apelativo vasco giristino (cristino) con la que los carlistas denominaban a los partidarios de la reina Cristina. Y que, asimismo, se usó como sinónimo de liberal y, en otro ámbito, para referirse a individuos de la Guardia Civil. No consta que ningún individuo cometiera la proeza de ser carlista, liberal y benemérito al mismo tiempo, ni tampoco qué caprichos de la evolución lingüística llevaron a que la denominación pasara a referirse, casi en exclusiva, a estos seres que, año tras año, contribuyen a mantener el turismo a la cabeza de los sectores menos deficitarios de nuestra desconcertante economía (que, según el Gobierno, sigue viento en popa). [...]

* Este artículo apareció en la edición impresa del viernes, 1 de agosto de 2003 de *El País*.

Léxico general

ACTIVO	POTENCIAL	PASIVO
nociones pronunciar extranjero palabra grupo necesitar trabajador dinero	decidir mendigo recomienda manejar denunciar protección liberal individuo	foráneo optar solapado/a espuerta bullicioso cervecero chantaje proeza capricho

Cuadro 1: (Léxico Activo > Potencial > Pasivo)

Y después, según Moreno Ramos (2004: 163), el docente puede hacer un breve comentario lingüístico (informaciones semánticas, morfológicas, ortográficas, etc.) sobre las palabras potenciales y pasivas. A propósito del vocabulario seleccionado, de unidades simples y de palabras, propone Moreno Ramos (2004), a modo orientativo, actividades como las siguientes: “1, Clasifica el vocabulario según la clase de palabras o partes de la oración. 2º, Relaciona las palabras con su definición. 3º, Ordena esa lista vocablos por orden alfabético. 4º, Establece derivaciones (familias léxicas). 5º, Nombra otros vocablos que pertenezcan a campos semánticos del vocabulario seleccionado. 6º, Indica

sinónimos de “decidir” y “denunciar”. 7º, Señala un antónimo para “mendigo” y “protección”. 8º, Escribe una frase con cada una de los siguientes términos: “protección”, “individuo” y “liberal”. Y 9º, Busca dos palabras polisémicas y escribe las distintas entradas léxicas que te ofrezca el diccionario.”⁹

2.3.1.2 Segunda fase: Léxico de chunks > culturemas

En el apartado anterior explicamos que, en el ámbito del aprendizaje de las unidades léxicas, siempre debe tener en cuenta que el fin principal de las actividades sería transformarse el léxico pasivo y potencial en léxico activo, en incorporar al caudal del léxico activo unidades del léxico potencial y pasivo; y solo en este caso los alumnos podrán utilizar diferentes unidades léxicas en las situaciones comunicativas eficazmente.

En este apartado explicamos, que como señalamos en los apartados anteriores, el aprendizaje de los culturemas es tan importante y necesario como el de los segmentos lingüísticos (*chunks*). De esta forma, el docente, mediante diferentes textos, puede mostrar a los alumnos los bloques prefabricados (que consiste en colocaciones, locuciones, expresiones idiomáticas, etc.) y los culturemas. Se recomienda que los alumnos, en el primer paso, aprendan o afiancen y refresquen diferentes tipos de los segmentos lingüísticos (*chunks*) y sus características específicas y, en la segunda fase, entenderán el sentido de los culturemas en el contexto con más facilidad.

Una vez leído el texto (cuadro 2) por parte de los alumnos, el docente agrupa las expresiones, segmentos lingüísticos y culturemas en un cuadro aparte. Primero, se explica los bloques prefabricados y sus características específicas, así los alumnos se familiarizan con diferentes tipos de expresiones también. Y después, se les explica los culturemas, lo que ayuda a los alumnos a comparar los culturemas más comunes en español con los de su lengua materna con el fin de encontrar las semejanzas y diferentes interculturales.

⁹ En Moreno Ramos (2004: 164).

A continuación, en el cuadro 2, podemos ver un texto como ejemplo y los bloques prefabricados y culturemas que se han agrupados en un cuadro aparte al final del texto:

CHUNKS y CULTUREMAS	
Texto, los datos en su entorno:	
<i>Ser o no ser (guiri).</i> Sergi Pamies, <i>El País</i> , 1 AGO 2003 http://elpais.com/diario/2003/08/01/revistaverano/1059688817_850215.html	
<p>Antes de pronunciar cualquier palabra en español, el visitante foráneo deberá decidir a qué categoría de extranjero pertenece. Dentro de la privilegiada clase turista podrá optar por el grupo del turismo de calidad, que cuenta con el apoyo de nuestras solapadas administraciones, o por la condición, más terrenal, de guiri mondo lirondo. Al primer grupo, maldita la falta que le hace saber español. No lo necesita: cualquier indígena que se le acerque (taxista, camarero, mâitre de restaurante, conductor de cochecito de campo de golf, ladrón, mendigo, mamporrero o trabajador sexual) ya se cuidará de hablarle en imperfecto inglés para que de este modo el visitante pueda seguir gastando dinero a espuestas (no nos engañemos: el instrumento de comunicación más eficaz del turista de calidad es la propina).</p> <p>A los guiris a secas, en cambio, se les recomienda manejar algunas nociones de español para desenvolverse mínimamente, aunque sólo sea para denunciar un robo, una propuesta de chantaje urbanístico o intentar orientarse en cualquiera de los bulliciosos barrios de nuestra geografía.</p> <p>¿Que por qué llamamos guiris a estos bípedos cervceros insensibles a las cremas de protección solar? Se sabe que, allá por el siglo XIX, guiri era la abreviatura del apelativo vasco giristino (cristino) con la que los carlistas denominaban a los partidarios de la reina Cristina. Y que, asimismo, se usó como sinónimo de liberal y, en otro ámbito, para referirse a individuos de la Guardia Civil. No consta que ningún individuo cometiera la proeza de ser carlista, liberal y benemérito al mismo tiempo, ni tampoco qué caprichos de la evolución lingüística llevaron a que la denominación pasara a referirse, casi en exclusiva, a estos seres que, año tras año, contribuyen a mantener el turismo a la cabeza de los sectores menos deficitarios de nuestra desconcertante economía (que, según el Gobierno, sigue viento en popa).</p> <p>En caso de que el extranjero no pertenezca ni al grupo de turistas de calidad ni al de guiris a secas, cabe la posibilidad de que sea un inmigrante. Aviso: los inmigrantes se dividen en ilegales y con papeles. En caso de no ser hispanoparlantes, el trato idiomático que reciben es similar. Por razones que se me escapan, muchos españoles no suelen dirigirse a los inmigrantes en inglés y sí, en cambio, en un castellano de sargento chusquero, como si, de repente, les entrara un furor autoritario destinado a marcar territorio, [marcar] carácter y, sobre todo, [marcar] distancias. Cuanto más ilegal sea el inmigrante, más contundente tiene que ser el castellano, parecen pensar algunos.</p> <p>* Este artículo apareció en la edición impresa del Viernes, 1 de agosto de 2003 de <i>El País</i>.</p>	
Léxico de EXPRESIONES	
CHUNKS: expresiones de sentido no composicional	CULTUREMAS: expresiones de sentido idiosincrático o cultural
visitante foráneo mondo lirondo trabajador sexual dinero a espuestas guiris a secas bípedos cervceros maldita la falta que le hace saber no consta que cometiera viento en popa por razones que se me escapan, cabe la posibilidad	la propina carlistas partidarios de la reina cristina turistas de calidad inmigrantes ilegales y con papeles sargento chusquero marcar territorio, marcar carácter marcar distancias. año tras año furor autoritario

Cuadro 2: Léxico de chunks > culturemas

Así mismo, a propósito del vocabulario seleccionado, de unidades complejas, de chunks y culturemas, a modo orientativo, podemos aprovechar algunas sugerencias de Moreno Ramos (2004: 164) en actividades como las

siguientes: 1º, Clasifica los chunks según la clase de palabras o partes de la oración. 2º, Relaciona los chunks con su definición. 3º, Ordena esa lista de chunks por orden alfabético de la palabra que sirve de entrada en el diccionario. 4º, Nombra otros chunks que pertenezcan a campos semánticos de los vocabularios seleccionados. 5º, Indica sinónimos de “mondo y lirondo” y de otros chunks destacados en el texto. 6º, Señala un antónimo para “marcar distancias” y otros chunks seleccionados. Y 7º, Escribe una frase con cada una de los siguientes términos: “viento en popa”, “año tras año” y algunos otros.

También esquemáticamente, el método consiste operar sobre el léxico potencial o pasivo, aquí chunks y culturemas, desde un entorno oral o escrito, con el fundamento de las expresiones conocidas, y con el objeto de aumentar el caudal de chunks activos desde los potenciales o pasivos,

Metodología del EL, sobre los CHUNKS Y CULTUREMAS	
PROCEDIMIENTO	de lo conocido >> a lo desconocido
OBJETIVO	Pasivo >> Potencial >> Activo

2.4 El EL, actividades y tareas de aprendizaje de L2

2.4.1 Fundamento y objeto de las actividades

Como mencionamos en los apartados anteriores, según el EL, el docente no debe enfocar solo los contenidos meramente gramaticales sino, tiene que practicar con los alumnos aquellas actividades que contengan diferentes aspectos léxicos y lingüísticos también.

La hipótesis germinal del EL es que en el aprendizaje de L2 es la manifestación de un vector o proceso orientado desde el léxico (chunks simples o complejos) hacia la gramática (reglas y condiciones semántica, sintácticas y sociolectales de uso de los chunks); porque **el aprendizaje de L2 consiste en adquirir la gramática del léxico, y no el léxico de la gramática.**

Esta hipótesis tiene un argumento empírico en el mismo proceso de aprendizaje de L2 y su duración: **la gramática** (reglas y condiciones semánticas, sintácticas y sociolectales de uso de los chunks) **se adquiere en unos años; mientras que el léxico** (chunks simples o complejos, y condiciones semánticas, sintácticas y sociolectales de uso de los chunks) **requiere toda una vida.**

Según Paz (2007: 429), “trabajar con el EL en la clase de E/LE, supone primordialmente, que los docentes brinden las herramientas necesarias para que sus alumnos desarrollen estrategias que les permitan reconocer y almacenar eficazmente determinadas secuencias léxicas”. Donde, evidentemente, por “reconocer y almacenar eficazmente determinadas secuencias léxicas” ha de entenderse como conocer y aplicar convenientemente las reglas y condiciones semánticas, sintácticas y sociolectales de uso de los chunks. Así, podemos decir que el docente, ofreciendo diversas herramientas, actividades y materiales auténticos y activos a los alumnos, les ayuda en desarrollar las destrezas comunicativas (oral y escrita) para que puedan desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas con naturalidad.

A continuación, según Paz (2007: 429) podemos ver algunos procedimientos (el uso de las unidades léxicas en el contexto, la relación de

palabras dentro de los campos semánticos, el aprendizaje de las palabras en la forma de *chunks*, etc.) y fundamentos (morfología básica y formación de palabras, función comunicativa, gramática de la palabra: usos, colocaciones; artículos, preposiciones y otros elementos que la rodean, frases hechas, etc.) del aprendizaje del léxico en L2 por el EL, y que el docente debe tener en cuenta a la hora de ofrecer diferentes tipos de actividades en el ámbito de la enseñanza del léxico-gramática en el aula de E/LE.

Para la facilidad de exposición y comprensión, resumimos dichos procedimientos y fundamentos en el cuadro siguiente:

EL: Actividades para el aprendizaje de L2, según Paz (2007)		
PROCEDIMIENTOS	¿Cómo aprender?	Se deben enseñar estrategias de aprendizaje:
	En relaciones	cómo relacionar las palabras,
	En uso	Como usar las palabras adecuadamente en un contexto dado.
	Compilación	Cómo se almacenan las palabras en nuestra cabeza.
	Campos Semánticos	Las palabras están relacionadas unas con otras, dentro de los diferentes campos semánticos.
	En <i>chunks</i>	Por lo tanto, se deben relacionar unas expresiones con otras para asegurar su almacenamiento en forma de chunks.
FUNDAMENTOS	Morfología	— Morfología básica y formación de palabras.
	E. Holístico	— Visión holística (p. e. «dar consejos»).
	F: Comunicativa	— Función comunicativa.
	Texto	— Texto (cohesión y coherencia).
	Léxico-Gramática	— Gramática de la palabra: usos, colocaciones, derivados y sus colocaciones, elementos que la rodean (artículos, preposiciones...), frases hechas, orden de palabras.
	Unidad	— No segmentación (p. e. *trentitres años).
	Fluidez	— lengua común, normal, natural y fácil.
	La palabra es el eje	— Cualquier palabra con o sin contenido semántico es la base de la lengua.

2.4.2 Estrategias, funciones y principios determinantes de las actividades

En este apartado me refiero a los principios y las características más importantes de las actividades con las que se enseñan las unidades léxicas o de léxico-gramática a base del EL en el aula de E/LE. Como mencionamos en los apartados anteriores, las actividades deben ayudar a los alumnos a desarrollar las

cuatro destrezas lingüísticas y al mismo tiempo, tienen que mostrarles las diferentes relaciones entre las unidades de léxico-gramática.

Primero repasamos algunos principios fundamentales para la enseñanza de las unidades de léxico-gramática en el aula de E/LE. Según Soriano y Genís (2004), los alumnos de E/LE para aprender las unidades léxicas nuevas, pasan por diferentes etapas, entre ellos podemos mencionar las siguientes: aprender un término nuevo puede causar confusión en los alumnos (normalmente en la traducción literal de dichas unidades a su lengua materna), por eso se recomienda que el docente presente los términos nuevos en el contexto, lo que ayuda a los alumnos a deducir el significado, diferentes usos, el registro, aspectos combinatorios, etc.

Sin duda, cuantas más veces se actúe con las unidades léxicas nuevas, el aprendizaje será más eficaz. El uso de los chunks y culturemas en diferentes situaciones comunicativas también ayuda a los alumnos a aprender y memorizar términos nuevos. El docente mediante diferentes estrategias de aprendizaje, puede ayudar a los alumnos a almacenar, memorizar y organizar las unidades de léxico-gramática nuevas.

A continuación, según la propuesta de Soriano y Genís (2004), resumimos dichos principios y condiciones para el aprendizaje de las unidades léxicas en el cuadro siguiente:

PRINCIPIOS y CONDICIONES de aprendizaje-dominio de los chunks en la enseñanza del léxico-gramática		
CONDICIONES	OBJETIVO	FUNCIONES
ACTUACIÓN	Confusión inicial	--- Aprender un término pasa por un periodo de inicial de “confusión”.
	Traducción	--- Los aprendices confían excesivamente en la traducción literal a su lengua materna.
	Presentación por el Contexto	--- El vocabulario se ha de presentar en su contexto para que el alumno pueda deducir el significado y descubrir cosas como el registro, las colocaciones y el entorno sintáctico.
	Implicación activa	--- Los aprendices han de estar activamente implicados en el aprendizaje de nuevas palabras.
	Apropiación activa	--- Más actividades que impliquen toma de decisiones: 1, que impliquen un esfuerzo cognitivo; o 2, que sirvan para crear redes de asociaciones personales.
	Actividades creativas	---Las actividades creativas estimulan, activan y mantienen el interés y la atención.
REITERACIÓN	del estímulo	--- Cuántas más veces esté expuesto el aprendiz al nuevo vocabulario mejor.
	del uso	--- Cuántas más veces obliguemos al alumno a recuperar de su memoria el vocabulario nuevo, mejor.
	de destrezas	--- Cuántas más destrezas (de percepción/expresión oral/escrita) se requieran al alumno en el ejercicio del léxico con el vocabulario nuevo, mejor.
USO NATURAL	Y conveniente	--- Ayudamos a la memorización del vocabulario si lo usamos de forma significativa.
	Chunks y culturemas	Los chunks y contenidos culturales de todo tipo constituyen la manifestación del auténtico dominio de la lengua.
COMPILACIÓN	Compilación de relaciones y redes asociativas	--- Debemos ayudar a nuestros aprendices con ideas para almacenar, memorizar, organizar el vocabulario y establecer redes de asociación (bolsa de vocabulario, fichas...).

A partir de los principios destacados en el cuadro anterior, a continuación, mencionamos algunas estrategias útiles para el aprendizaje de las unidades de léxico-gramática en el aula de E/LE. Como mencionamos en los párrafos anteriores, el lugar donde aparece el término nuevo ayuda a los alumnos a deducir sus diferentes usos o acepciones. Entonces, en el aula de E/LE, se puede presentar las unidades de léxico-gramática nuevas en contextos (situaciones) y en co-textos (situación lingüística o entorno enunciativo).

Según Soriano y Ginés (2004), sin duda, otras estrategias y actividades de refuerzo como seleccionar, identificar, clasificar, asociar o conectar, ordenar, etc. ayudan a los alumnos de E/LE a aprender y practicar las unidades de léxico-gramática. A continuación, con más detalle, podemos ver dichas estrategias y

tipología de actividades para la enseñanza de los segmentos lingüísticos (chunks) en el cuadro siguiente:

ESTRATEGIAS Y TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES para el aprendizaje-domino de los chunks, según Soriano y Genís (2004).	
PROCEDIMIENTO	APLICACIÓN
Identificar	--- En un texto de ... busca palabras o expresiones conectadas con ..., sinónimos de descansar... --- En una audición: levanta la mano cada vez que oigas una prenda de ropa, una actividad que tú sueles hacer...
Seleccionar	---Reconocer y decidir sobre una serie de palabras: encuentra en una lista el que no corresponde.
Conectar	---Reconocer y emparejar la palabra con una imagen o con otras palabras (<i>memory</i>). ---Relacionar con un sinónimo, antónimo, una definición, o una combinación sintagmática...
Clasificar	Disponer las palabras en diferentes categorías. Las categorías pueden venir dadas o se tienen que decidir (Ej. clasificar adjetivos de carácter en positivos y negativos).
Ordenar	---Ordenar las palabras en un tipo de gradación. Por ejemplo, <i>cacharros de cocina</i> y cuáles son los más necesarios, si solo puedes comprar uno por semana en qué orden.
Tematizar	---Preguntas y respuestas (hacer la pregunta // dar la respuesta) sobre ...??? ---En escrito de Respuesta / Pregunta sobre ...??? ---Interpretación oral de la Pregunta / Respuesta sobre ...???

Ahora, a continuación, como aplicación original del EL, y desde los procedimientos de investigación y argumentación del profesor S. Alcoba en trabajos como Alcoba (2015) y (2016), o su curso MOOC de *Corrección, estilo y variaciones de la lengua española*¹⁰, vamos a hacer una aplicación metodológica del EL, tomando como fuente trozos enfrentados, de dos versiones supuestamente ‘paráfrasis’ de una obra determinada, de una publicación específica. (cuadro 3)

Para presentar una actividad como esta, no descrita en las publicaciones y artículos teóricos o aplicados de referencia, a modo de ejemplo, tomaremos un trozo de las dos versiones de *The Big Clock*, de Kenneth Fearing, de 1946, tituladas como *El gran reloj*, en la versión en español de Antonio Prometeo Moya, (B. Bruguera, de 1979), y en la versión de Fernando González Corugedo, (B. RBA, 2011).

¹⁰ Véase: <https://www.coursera.org/learn/correccion-estilo-variaciones/home/welcome>

Cuadro 3: Descripción de la actividad: LÉXICO, CHUNKS Y ENUNCIADOS	
Ámbito de las palabras, los chunks y los enunciados	
Contenidos: Desde las palabras y chunks a los enunciados	
Objetivos: Que los estudiantes de E/LE, de lengua persa en particular, sean capaces de	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiar las diferencias de expresión de palabras, chunks y enunciados en su contexto. 2. Identificar el sentido específico de expresión de chunks y enunciados en su contexto. 3. Estudiar, argumentar e incorporar las diferencias de expresión de chunks y enunciados textos supuestamente ‘paráfrasis’ o que pretenden el mismo sentido. 4. Compilar y dominar algunas expresiones alternativas. 5. Argumentar las diferencias de rendimiento o uso de diferentes chunks y enunciados en corpus como CREA, CORDE, CORPES, o mediante Ngrams de Google 	
Nivel (Según el MCER): B2-C1	
Método: comunicativo, EL	
Los textos enfrentados,	
<p><i>El gran reloj, Prometeo - 1979</i></p> <p><La noticia></p> <p>«Era una mañana soleada y agradable, como una primavera de verdad, una primavera permanente. Tomaba mi segunda taza de café y planeaba el cuidado del jardín durante aquel año cuando dijo Georgette:</p> <p>--George. ¿has leído el periódico? Hay un artículo espantoso sobre una mujer que conocimos, creo. En casa de Janoth.</p> <p>Esperó a que echara mano del periódico. No tuvo que buscar. Habían encontrado muerta a Pauline Delos. Era el reportaje principal de la primera página.</p> <p>Sin entenderlo ni creerlo leí los titulares dos veces. La foto, sin embargo, era de Pauline.</p> <p>El artículo decía que habían descubierto el cadáver a eso del mediodía del domingo y que su muerte se había establecido alrededor de las diez de la noche anterior, la del sábado. Yo la había dejado aproximadamente a esa hora.</p> <p>--¿Verdad que es la misma? --preguntó Georgette.</p> <p>--Sí --dije--. Sí.»</p> <p>(Fearing, Kenneth, 1946: <i>El gran reloj</i>, (<i>The Big Clock</i>), versión en español de Antonio Prometeo Moya, B. Bruguera, 1979, p. 107-108)</p>	<p><i>El gran reloj. Corujedo - 2011</i></p> <p><La noticia></p> <p>«Era una bella mañana soleada, de auténtica primavera, una primavera para siempre. Empezaba mi segunda taza de café y hacía planes para arreglar el jardín cuando Georgette me dijo:</p> <p>-- George. ¿has visto el periódico? Hay una noticia terrible de una mujer que me parece que conocimos. En casa de Janoth.</p> <p>Esperó mientras yo cogía el periódico. No tuve que buscar mucho. Habían encontrado a Pauline Délos asesinada. Era la noticia principal de la primera página.</p> <p>Como no entendía nada ni me lo creía, leí los titulares dos veces. Pero la foto era de Pauline.</p> <p>La noticia decía que habían encontrado el cuerpo sobre el mediodía del domingo, y que la muerte se había fijado alrededor de las diez de la noche anterior. Sábado. Yo la había dejado sobre esa hora.</p> <p>--¿No es la misma persona? --preguntó Georgette.</p> <p>--Sí --respondí--. Sí.»</p> <p>(Fearing, Kenneth, 1946: <i>El gran reloj</i>, (<i>The Big Clock</i>), versión en español de Fernando González Corujedo, B. RBA, 2011)</p>
Desarrollo:	
<ul style="list-style-type: none"> • Aparte de otras aplicaciones y aprovechamientos, el aprendiente de ELE de lengua persa, <ol style="list-style-type: none"> 1. Examina y argumenta, con los instrumentos habituales (gramáticas, diccionarios y corpus) las relaciones y diferencias, en sus respectivos contextos, entre los elementos (palabras, chunks y enunciados) destacados en los textos alternativos, pero paráfrasis, de <i>El gran reloj</i>, de Prometeo-1979 y de Corujedo-2011. 2. Propone y argumenta, con los instrumentos habituales (gramáticas, diccionarios y corpus) uno 	

o más elementos (palabras, chunks y enunciados) alternativos, paráfrasis, para los usados en las dos versiones de *El gran reloj*, de Prometeo-1979 y de Corujedo-2011.

3. Propone, para dos o tres enunciados, una expresión alternativa, que aproveche y use con propiedad los elementos (palabras, chunks y enunciados), paráfrasis, para los de los textos de las dos versiones de *El gran reloj*, de Prometeo-1979 y de Corujedo-2011.

- Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa, el hecho de las dos versiones en español, (de dos buenos autores, Antonio Prometeo Moya y Fernando González Corujedo, según sus respectivas páginas en internet) de una obra de género de referencia como esta de Kenneth Fearing, de 1946: *El gran reloj*.
- Situada la obra y el texto, se plantea el estudio de los elementos destacados en las dos versiones, graduando la lección de la manera siguiente: desde las palabras y los chunks al enunciado:

elemento	<i>El gran reloj, Prometeo - 1979</i>	<i>El gran reloj, Corujedo - 2011</i>	alternativas
palabras	1. agradable 2. como una primavera de verdad 3. un artículo sobre una mujer 4. espantoso 5. que conocimos, creo 6. el reportaje principal 7. planeaba	1. bella 2. de auténtica primavera 3. una noticia de una mujer 4. terrible 5. me parece que conocimos 6. la noticia principal 7. hacía planes	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.
chunks	1. una primavera permanente 2. esperó a que echara mano del periódico 3. habían descubierto el cadáver a eso del mediodía del domingo 4. yo la había dejado aproximadamente a esa hora.	1. una primavera para siempre 2. esperó mientras yo cogía el periódico 3. habían encontrado el cuerpo sobre el mediodía del domingo 4. yo la había dejado sobre esa hora	1. de plena primavera 2. 3. 4.
enunciados	1. planeaba el cuidado del jardín 2. ¿has leído el periódico? 3. Sin entenderlo ni creerlo leí los titulares dos veces. 4. —¿Verdad que es la misma?	1. hacía planes para arreglar el jardín 2. ¿has visto el periódico? 3. Como no entendía nada ni me lo creía, leí los titulares dos veces. 4. —¿No es la misma persona?	1. 2. 3. 4.

- **Nota:** (a). La creatividad de los alumnos (escrita y oral) es esencial en esta actividad.
- Y (b), a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades o textos en las que
 - Se estudian las diferentes formas de palabras, chunks y enunciados con el argumento de la supuesta 'paráfrasis' o pretendida 'identidad de sentido' de los dos textos alternativos donde se contextualizan los datos.
 - Se estudian y argumentan con los diccionarios otras posibles alternativas existentes en español.
 - Se argumentan las diferencias de rendimiento de las expresiones alternativas en las versiones en español de Antonio Prometeo Moya y Fernando González Corujedo, de *El gran reloj*.
 - Por el número de apariciones de las expresiones alternativas de cada versión en corpus como CREA, CORDE, CORPES-XXI, o lo de M. Davis.
 - Se tratan de explicar las diferencias de resultados de las consultas de las expresiones alternativas de cada versión en dos corpus diferentes como CREA, CORDE, CORPES-XXI, o lo de M. Davis.
 - Siempre que sea posible, por los gráficos resultantes de sucesivos Ngram de Google, donde se puedan enfrentar expresiones alternativas.
 - Se proponen ejercicios de redacción donde aparezcan en sucesivos enunciados alternativos las expresiones alternativas en las versiones en español de Antonio Prometeo Moya y Fernando González Corujedo, de *El gran reloj*.
 - Se proponen ejercicios de INTERPRETACIÓN ORAL de representación, sucesiva o alternativa, de estos dos textos fuente seleccionados, o de otros posibles, con algún dramatismo, de las versiones en español de Antonio Prometeo Moya y Fernando González Corujedo, de *El gran reloj*.

También pueden servir de fuente para la creación de actividades de este tipo las cuatro versiones de la obra de J. D. Salinger (1951), *The Catcher in the Rye*, dos argentinas, con el título de *El cazador oculto* de 1961 (en versión de Manuel Méndez de Antes) y de 1998 (en versión de Pedro B. Rey), y dos versiones españolas, tituladas *El guardián entre el centeno*, de 1978 y de 2006, ambas versiones, muy alteradas, de la misma autora, Carmen Criado, en la variante española de la lengua.

También se pueden tomar trozos de la obra de Virginia Woolf, de 1929: *A Room of One's Own*, que tiene asimismo otras cuatro versiones en español: las versiones de *Un cuarto propio*, de 1º, Jorge L. Borges, (1936, M. Alianza, 2014); 2º, de Edmundo Moure y Marisol Moreno, sobre la base de una adaptación libre de la traducción de Jorge Luis Borges (Santiago de Chile. Instituto Británico Chileno de Cultura / Editorial Cuarto Propio, 1993); 3º, de Laura Pujol, con el título de *Una habitación propia*, (B. Seix Barral, 1997, 2008); y 4º, de M^a Milagros Rivera Garreta, también titulada *Un cuarto propio* (M. Horas y Horas, 2003, 2ª ed. 2008).

Otra fuente de datos, de valor inapreciable y contrastada por la calidad literaria y de los autores de las versiones, puede ser el contraste de pequeños trozos muy seleccionados y aquilatados de dos o más de las cuatro publicaciones en español del *Ulises* (1922) de James Joyce. Sin mencionar la versión tachada por la crítica de Eduardo Chamorro (para Planeta), con simples sustituciones de las expresiones de la variante argentina de la lengua de la primera versión, hay cuatro versiones dignas de mención, algunas sobresalientes. La primera versión es la argentina de José Salas Subirat (Buenos Aires, Rueda, 1945); la segunda es la española de José María Valverde (Barcelona, Lumen, 1976); la tercera es la también española de María Luisa Benegas y Francisco García Tortosa (Madrid, Cátedra, 1999); y la cuarta es otra versión argentina, de Marcelo Zabaloy con la colaboración de Edgardo Russo (Buenos Aires, El cuenco de plara, SRL, 2015).

Más allá de la anécdota, lo cierto es que el *Ulises* es, en palabras del crítico, traductor y poeta Carlos Pujol, un libro fundacional y Joyce, “el escritor que inauguró la modernidad. [...] Es la obra de un extraordinario ingeniero, espléndidamente escrita a pesar de su complejidad, y de su absoluta superioridad”.

Quizá por eso resulta “muy duro de leer,” [...]. “El *Ulises* -insiste Pujol- es un libro sobrehumano, tan bien concebido y escrito que sobrepasa la capacidad normal del lector, que se pierde irremediamente porque es un libro escrito sin pensar en nada ajeno a sí mismo”. Recuerda Pujol que en castellano existen dos traducciones de referencia, la del argentino Salas Subirats y la de Valverde, aunque Eduardo Chamorro actualizó hace cinco años la primera y añadió un corpus de notas que aclaran muchas referencias del libro. Las dos, aclara Pujol, tienen errores, especialmente la de Valverde, “que no está a la altura ni de sí mismo ni del libro”, acaso porque “es intraducible”.¹¹ Con estas precisiones, necesarias, insistimos en que del *Ulises* (1922) de James Joyce puede ser una fuente de datos de valor inapreciable para el trabajo desde el contraste de pequeños trozos muy seleccionados y aquilatados de dos o más de las cuatro versiones en español, según el procedimiento que presentamos a continuación.

También son muy buenas fuentes de datos, por el contraste de las versiones, la obra de John Williams, *Stoner*, de 1965, en versión española, muy mejorable, con el mismo título de *Stoner*, de Antonio Díez Fernández, (5ª edición, Tenerife, Baile del Sol, 2015) y en versión argentina de Carlos Gardini (1ª edición, Buenos Aires, Ed., Fiordo, 2016).

De otro género, son las versiones al español de la obra de George V. Higgins, *The Friends of Eddie Coyle*, 1970, traducida con el título de *El chivato*, en versión de Carlos Casas (Barcelona, Noguer, 1973); y, más tarde, con el título de *Los amigos de Eddie Coyle*, en versión de Montserrat Gurguú y Hernán Sabaté (Barcelona, Libros del Asteroide, 2011).¹²

¹¹ Véase:// <http://www.elcultural.com/revista/letras/100-anos-de-la-aventura-del-Ulises-de-James-Joyce/9723>

¹² De estas fuentes no se incluyen las referencias formales en la bibliografía general, operativa, de la tesis. Ya se incluyen aquí las especificaciones de editorial, año de edición y autor de cada versión, convenientemente especificados para facilitar la localización por parte de un posible lector interesado.

2.4.3 Catálogo de algunas actividades de referencia

Como mencionamos en los apartados anteriores, el docente debe presentar a los alumnos de E/LE las unidades léxicas nuevas a través de actividades creativas que aseguran el almacenamiento en la memoria a largo plazo. Por eso, en esta parte, según las propuestas de Moreno Ramos (2004) y Czifra (2013), recordamos algunos tipos de actividades que pueden ser aplicables para aprender y almacenar las unidades de léxico-gramática, chunks y culturemas eficazmente.

1. Actividades convencionales: Según Moreno Ramos (2004), este tipo de actividades son poco contextualizadas y son bastante mecánicas. Clasificar, relacionar palabras con su definición, indicar sinónimos y antónimos, etc. son algunos ejemplos de dicha tipología de actividades. Según Czifra (2013), algunos otros ejercicios que se clasifican en este grupo de actividades son los siguientes:

Extraterrestres y los objetos terrícolas: Es una actividad propuesta por Lindstromberg (2001: 81) y consiste en comentar una simple definición, por parte de los alumnos, sobre un objeto de uso diario.

Di lo que pregunto: Es una actividad propuesta por Lindstromberg (2001: 46) y se usa para practicar cómo formular preguntas.

Gradación semántica: Es una actividad propuesta por Higuera (2009: 121) y consiste en poner en orden las palabras gradualmente. Así, se aprenden las palabras y sus significados al mismo tiempo.

--Por ejemplo: *¿María Habla bien español? Si / No*

--*Apenas / perfectamente / bastante bien / muy bien / nada / un poco*)

Contenidos culturales: Una actividad para enseñar culturemas y a base de la deducción.

--Por ejemplo: *¿Qué ideas se asocian en español con cada color en estas expresiones?*

Media naranja, prensa rosa, un marrón, pasar la noche en blanco, poner verde a alguien, viejo verde, príncipe azul, verlo todo negro, estar sin blanco, ponerse morado

2. Actividades lúdicas: Son actividades que cuentan con un trabajo cooperativo en un ambiente agradable y familiar porque se asocian con diferentes tipos de juegos. En este tipo de ejercicios los alumnos se sienten cómodos y pueden mostrar su creatividad. El dominó, la sopa de letras, el crucigrama, etc. son algunos ejemplos de esta tipología de actividades. Según Czifra (2013), algunos otros ejercicios que se clasifican en este grupo de actividades son los siguientes:

Me voy de viaje...: Actividad para repasar el léxico pertinente a un mismo tema. Y es así que un alumno empieza con una frase y otros alumnos, sucesivamente, repiten las palabras antes dichas y añaden otras hasta que se agoten las palabras.

Dos familias: Actividad para aprender los miembros de la familia de modo entretenido. Se usa para calentarse o para cerrar la clase, (Czifra,2013: 118).

Escribir poemas: Actividad divertida para los más avanzados (Nivel B2-C). En este ejercicio los alumnos escriben un poema y no necesariamente tiene que rimar. Si resulta difícil, el profesor les puede ayudar dándoles un sustantivo, adjetivo u otra palabra clave.

3. Actividades con constelaciones: Este tipo de actividades se basan en las relaciones entre las unidades léxicas. Asociaciones, mapas mentales, lluvia de idea, etc. son algunos ejemplos de esta tipología de actividades. Según Czifra (2013), algunos otros ejercicios que se clasifican en este grupo de actividades son los siguientes:

(Microrrelato) Cuento: Es una actividad apropiada para los niveles más avanzados. Cada alumno debe contar una historia a base de tres palabras (un verbo, un sustantivo y un adjetivo) que se han escrito en su tarjeta. El primer alumno empieza el cuento utilizando las palabras en su tarjeta. Y el resto de los alumnos sucesivamente continúan la historia usando sus tres palabras.

Lo que hay en mi mochila: Es una actividad propuesta por Lindstromberg (2001: 48) y es así que el profesor prepara previamente una mochila con diferentes objetos. Cada alumno saca un objeto y tiene que describir todo lo que sabe de ello: el objeto y sus partes, características visibles, materiales, colores, adjetivos, verbos, usos, formar palabras derivadas y compuestas, frases hechas etc. Es un repaso muy profundo.

Combinaciones sintagmáticas: Esta actividad esta propuesta por Higuera (2009: 121) y se considera un buen ejercicio para practicar las condiciones combinatorias de las palabras y las relaciones de significado entre ellos.

Ejemplo: Algunas de estas palabras se combinan con el verbo *poner* y otras con el verbo *sacar*; Señala las posibilidades y sus significados:

Combinación	significado	Combinación	significado
.....en boca,	¿? en fila	¿?
.....de duda	¿? verde	¿?
.....dinero	¿? de su parte	¿?
.....la mesa	¿? partido	¿?
..... en claro	¿? el tema	¿?

4. Actividades de dramatización: Este tipo de actividades consiste en integrar el léxico en la lengua verbal y no verbal, es decir practicar las unidades léxicas dentro de las conversaciones en diferentes situaciones comunicativas. Sin duda, como ha señalado Czifra (2013: 114), los gestos y la mímica ayuda a los alumnos en la memorización de las unidades léxicas. Todo tipo de juegos de roles se clasifican en esta tipología de actividades. En estos ejercicios se puede representar chunks y culturemas y además se practica el tono, timbre, intensidad, ritmo, acentuación y la pronunciación de las palabras.

A continuación, para mayor facilidad de la lectura resumimos en la tabla siguiente dichas tipologías de actividades para el dominio del léxico:

Actividades para el dominio del léxico, según Moreno Ramos (2004), según Ildikó Czifra (2013), http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/12_czifra.pdf		
ACTIVIDADES	CONCEPTO	Compilación de Czifra (2013)
CONVENCIONALES	Son poco contextualizadas y bastante mecánicas: clasificar, relacionar palabras con su definición, poner en orden alfabético, indicar sinónimos o antónimos.	--Extraterrestres y los objetos terrícolas --Tabú --Di lo que pregunto --Metáforas --Gradación del significado --Contexto oportuno --Culturemas --Formación de palabras
LÚDICAS	Según la tarea, cuentan con un trabajo cooperativo por el juego (todo tipo de juegos). Ambiente más familiar y relajado y que motiva a usar la lengua meta. Activa la creatividad, es entretenido e interactivo. Rompe la monotonía de los repasos y, hace espíritu de grupo.	--Casillas de instrucciones --Me voy de viaje y hago la maleta --Círculo animado --Juego de evolución --Dos familias --Escribir poemas (para C2)
CONSTELACIONES	Por las relaciones de las unidades léxicas: asociaciones, mapas mentales, lluvia de ideas. El objeto es producir palabras a partir de un <i>input</i> generador. Tareas son muy buenas para la preparación de un ejercicio escrito u oral al contextualizar el vocabulario generado.	--Lluvia de palabras --Variaciones --Tenis de palabras --La pelota en el círculo --Microrrelatos (para C) --Lo que hay en mi mochila --Combinaciones y colocaciones
DRAMATIZACIÓN.	Se integra el léxico en la lengua verbal y no verbal (poner en escena las situaciones). Con los gestos y la mímica será aún más eficaz la memorización	--Todo tipo de juegos de roles --Tarjetas de roles en las que aparecen instrucciones para cada personaje sobre cómo debe actuar --Vocalizaciones con algunas de las palabras (explorar el tono, timbre, intensidad, ritmo, pronunciar sólo vocales, cambiar la acentuación de la palabra, etc.) --Interpretar y representar chunks y culturemas --los chunks de ... <i>¿mano</i> , ...? "a manos llena", "llegar a las manos", "echar una mano", "pedir la mano", "mano a mano", etc.

Con las consideraciones expuestas en este capítulo y el diseño de una actividad absolutamente novedosa y original, desde el EL, en el marco de los principio, hipótesis y propuestas del EL, en esta tesis, con el supuesto cardinal de que porque **el aprendizaje de L2 consiste en adquirir la gramática del léxico, y no el léxico de la gramática**, o sea que consiste en adquirir el léxico-gramática de L2, se tratan algunos aspectos del aprendizaje-enseñanza de E/LE: la formación de palabras y neologismos, los diccionarios de sanción y de construcción o de combinaciones, los corpus, y las lenguas específicas de chunks y culturemas definatorios propios.

Baretta (2006: 1-4) Responde con precisión rotunda a las siguientes preguntas esenciales sobre el cómo, el cuándo, el porqué y el con quién, en uso del juego en la enseñanza de E/LE. Reunimos las citas, para más claridad, en el cuadro siguiente:

El juego en la enseñanza de L2, según Baretta (2006)	
CUESTIONES	RESPUESTAS
¿CÓMO?	Para confrontar los objetivos pretendidos con las características y necesidades de los alumnos y con los recursos disponibles y analizar qué tipo de actividad será la más provechosa para el grupo en aquel momento.
¿CUÁNDO?	En distintos momentos de la clase: para introducir un asunto, para fijar y practicar los contenidos después de una explicación o para hacer una revisión.
¿POR QUÉ?	1. Porque auxilian en el perfeccionamiento de la competencia comunicativa, porque provocan una necesidad real de comunicación y crean la oportunidad del alumno usar la lengua estudiada.
	2. Porque el aspecto comunicativo está en el propio desarrollo del juego, en el cual se les obliga los alumnos a utilizar estrategias de comunicación para interactuar con sus compañeros y alcanzar las metas pretendidas.
	3. Porque el alumno necesita argumentar, expresar sus sentimientos e ideas y defender su punto de vista, practicando y desarrollando procesos mentales y emocionales que se van a activar siempre que se someta a una situación de comunicación.
	4. Porque los alumnos se expresan más libremente y sin las inhibiciones comunes a la comunicación en una lengua extranjera.
¿CON QUIÉN?	Pueden usarse en todos los niveles de enseñanza y para todas las edades.

El fundamento y los motivos o funciones más sobresalientes del uso de diferentes juegos en la enseñanza de E/LE y del léxico en particular parecen evidentes en las palabras destacadas de Baretta (2006). Y si nos referimos a estudiantes de una lengua como la lengua persa, tan distante en sus condiciones y parámetros respecto a las lenguas románicas o el español, esas cualidades y motivos del uso del juego se multiplican de manera evidente.

Recapitulación

El aprendizaje del léxico se considera un proceso bastante importante que ayuda a los alumnos a mejorar la competencia comunicativa, lo que no se refiere solo a las palabras, sino a las unidades léxicas, frases hechas, colocaciones, locuciones, formulas rutinarias, etc. En este proceso, conocer una unidad léxica para los alumnos significa aprender diferentes aspectos del léxico (lingüísticos, combinatorios, sintácticos, etc.) con el fin de usarlos en el contexto.

Lewis (2004) recomienda una visión léxica a la hora de enseñar un L2. Este método, que está nombrado por el EL, consiste en desarrollar la capacidad lingüística del alumno mediante el aprendizaje de segmentos lingüísticos, bloques prefabricados o *chunks*. Se sugiere este método desde los niveles iniciales, así los alumnos desde el principio aprenden a separar y reconocer los segmentos.

Por otro lado, los alumnos de E/LE necesitan aprender no solo aspectos de la gramática y del léxico de una lengua sino también otros conocimientos culturales específicos del país donde habla la lengua meta. Los culturemas junto con *chunks* y otros elementos lingüísticos forman parte de la lengua meta, los que transmiten conocimientos mediante los cuales entendemos mejor la situación cotidiana.

Para facilitar el proceso del aprendizaje, el profesor debe seleccionar precisamente las unidades léxicas (*chunks* y culturemas) enseñadas y presentarlas a los alumnos de E/LE a través de diversas tipologías de actividades creativas (convencionales, lúdicas, con constelaciones y dramatización.) que aseguran el almacenamiento en la memoria a largo plazo.

3. El léxico español y su didáctica en los manuales de gramática española

Entre los diferentes componentes de la enseñanza de una lengua extranjera, la enseñanza del léxico ocupa sin duda un lugar destacado. Tanto profesores como alumnos son conscientes de la necesidad de enriquecer el caudal de léxico activo y pasivo porque, para el desarrollo de la competencia comunicativa y para poder desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas, es tan importante y necesario conocer palabras y unidades léxicas como dominar unas condiciones combinatorias y la sintaxis de la lengua.

Hay que tener en cuenta que una gran parte del éxito del aprendizaje de un depende de la capacidad de los alumnos en archivar las informaciones para, más tarde, aplicarlas en diferentes situaciones comunicativas. Y como sabemos, muchas de estas fuentes de información recibidas por parte de los alumnos durante el aprendizaje de una lengua nacen del dominio de las palabras, las unidades léxicas y las frases.

El docente en el aula de E/LE debe enfatizar la importancia del estudio del léxico desde la primera clase, porque el proceso de enseñanza/aprendizaje del léxico es lento, complejo y necesita bastante esfuerzo por parte de los alumnos. Por eso podemos decir que el profesorado en el aula de E/LE tiene un gran papel en despertar la motivación de los alumnos en el aprendizaje del léxico.

3.1 Las unidades léxicas

Las unidades léxicas constituyen los elementos mínimos para la comunicación interpersonal. Cuando se habla de vocabulario de una lengua se alude al conjunto total de palabras que hay en ésta, en otras palabras, a su léxico. El léxico de una lengua, evidentemente, es un conjunto abierto, pues está constantemente enriqueciéndose con nuevas palabras. Dicho de otro modo, el dominio del vocabulario es una labor que nunca finaliza en la vida del hablante. La ampliación y perfeccionamiento del vocabulario es algo que dura toda nuestra vida.

La unidad léxica puede estar formada por una palabra, simple o compuesta (*noche, agridulce*, etc.) o por varias palabras, en lo que se denomina unidad léxica pluriverbal (*buenos días, hora punta*, etc.). Hay diversas opiniones sobre la delimitación de la clase de palabras. A continuación, repasamos algunas definiciones propuestas por los especialistas en este campo:

Como mencionamos en el capítulo 2 de la tesis, Lewis (1993), (1997) y (2000) distingue entre las palabras, multi-palabras, colocaciones, expresiones fijas y expresiones semifijas en el vocabulario mínimo adecuado. Gómez Molina (2004a: 29) apunta que las colocaciones deben enseñarse desde los niveles iniciales y las expresiones deben trabajarse con los estudiantes de niveles intermedio y avanzado. Según Higuera García (1997: 35), la enseñanza del léxico no debe descansar solo en palabras, sino en unidades léxicas, un concepto más amplio que incluye tanto lo que tradicionalmente entendemos por palabras como otras combinaciones: las combinaciones sintagmáticas, las expresiones idiomáticas y las expresiones institucionalizadas.

Y McCarthy (1999: 238-247) opina que el vocabulario básico está formado por diez tipos de unidades léxicas: modalizadores (*¿no?, ¿verdad?, ¿de acuerdo?*), verbos de régimen (*creer en, contar con, influir en*), palabras interactivas (*qué, cómo, dónde*), marcadores del discurso (*por un lado, en fin, a propósito*), sustantivos básicos (*el niño, la habitación, el sol*), deícticos ("*Paula dijo: -vendraé mañana*"). Donde *mañana* es un deíctico ya que si no nos dan más información no sabemos a qué día se refiere), adjetivos básicos (*estrecho, alto, bonito*), adverbios básicos (*bien, rápidamente, sinceramente*), verbos básicos de acción y sucesos (*ir, comer, andar*).

Los profesores de E/LE para desarrollar las actividades comunicativas, gramaticales o culturales en el aula de E/LE deben poner especial énfasis en la enseñanza de las unidades léxicas. Deben tener en cuenta que la unidad de análisis y estudio no puede ser la palabra sino la unidad léxica. Como el vocabulario es decisivo para el aprendizaje de las cuatro habilidades lingüísticas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir), el profesor tiene que enseñar a los alumnos a descubrir y analizar estas unidades o segmentos léxicos en diferentes textos o situaciones comunicativas.

Molina (2004: 30) considera el conocimiento y la práctica de diferentes unidades léxicas como una ayuda importante para la fluidez de cualquier estudiante de la lengua extranjera. El mismo Molina (2004) destaca que el aprendizaje de las unidades léxicas pasa por diferentes fases: exposición a la lengua, comprensión o interpretación, práctica contextualizada, retención (memoria a corto plazo), uso y mejora (fijación, memoria a largo plazo).

Y Schmitt (2000), por su parte, demuestra que una competencia léxica elevada tiene una repercusión directa en todas las destrezas implicadas en el aprendizaje de una L2: comprensión y producción escrita y oral, gramática, etc.

A continuación, voy a añadir algunas precisiones a la propuesta de Higuera (2008) y (2009), que clasifica los aspectos o factores del dominio de la unidad léxica, de manera siguientes.¹³

ENFOQUE HOLÍSTICO: ¿qué significa saber una unidad léxica? según HIGUERAS, (2008) y (2009)	
DOMINAR	¿En qué consiste?
Forma oral y escrita	1. Pronunciación y ortografía: reconocer, saber pronunciarla, escribirla.
Morfología	2. Estructura interna: conocer las formas: prefijos, sufijos, derivaciones, composiciones.
Uso	3. Sintaxis: emplearla en un contexto.
Significado	4. Semántica: sentidos o significados denotativos, connotativos, sentido figurado, usos metafóricos.
Adecuación	5. Pragmática: usarlas para diferentes propósitos.
Combinatoria	5. Entorno: las colocaciones: ¿qué otras palabras o tipos de palabras aparecen con ella?, ¿qué otras palabras pueden/deben usarse con ella?
Registro y frecuencia	6. Sociolingüística: conocer formas dialectales, la frecuencia de su uso.
Culturemas	7. Cultura. El contenido cultural: “no puede ser porque no es posible y además es imposible”, <i>tomar las de Villadiego, cantar las cuarenta</i>
Asociaciones	8. Las combinaciones sintagmáticas: ¿qué otras palabras evocan?
Restricciones de ámbito de comunicación	9. La pertenencia a expresiones institucionalizadas: <i>sargento chusquero, viento en popa,</i>
Destrezas elementales	10. Comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita
Destrezas adicionales	11. Destrezas cognitivas, lingüísticas, fonéticas y semánticas entre otras

¹³ Para comodidad del lector recuerdo el cuadro que ya se presentó en el segundo capítulo de este trabajo.

Obviamente, no se puede enseñar todo a la vez, como no se pueden enseñar a la vez todas las unidades léxicas de una lengua. Un factor muy importante en el éxito de la adquisición del léxico es el uso de diferentes estrategias de aprendizaje para el dominio y acercamiento del léxico de E/LE. Una variedad de actividades será muy útil para los alumnos de cualquier lengua. Por otro lado, los profesores de E/LE deben conocer diversas técnicas, opciones o alternativas en el aula para facilitar en los estudiantes el aprendizaje de estas unidades.

También hay que ser consciente, como señala Reyes Díaz (1999: 91), de que el éxito en el proceso de aprendizaje del léxico “dependerá no solo de la capacidad y de la motivación que reciba el estudiante y de la dificultad o del nivel de abstracción del vocablo, sino del método de contacto utilizado”. Ahora bien, en resumen, podemos distinguir entre dos planteamientos, el estructuralista y el comunicativo, de esta forma:

El método estructuralista es un planteamiento más tradicional basado en el principio de sustitución. Los ejercicios en este método son formales, mecanicistas y desarrollados al margen del uso real de la lengua en diferentes situaciones comunicativas. Ha tenido mucho predicamento en países orientales remotos, de las lenguas totalmente ajenas a las románicas y el español. Por otro lado, tenemos el método comunicativo que está basado en el principio del uso y de la función en la comunicación. En este método se ofrece a los alumnos textos reales. Gómez Molina (1997: 97) describe dicho método de enseñanza de la forma siguiente:

“El alumno ha de trabajar con realia y practicar en situaciones comunicativas reales (o simuladas en el aula). Las nuevas unidades léxicas deben presentarse contextualizadas: textos, entre los que se incluyen también los literarios puesto que debe integrarse la enseñanza de la lengua y literatura”. (Gómez Molina, 1997: 72)

Es aconsejable que el docente aplique diversas estrategias de aprendizaje, mediante actividades que enseñan a los alumnos no solo a comprender las palabras, sino a relacionarlas, diferenciarlas y utilizarlas correcta y apropiadamente.

Moreno Ramos (2002) ha clasificado cuatro tipos de actividades sobre la enseñanza del léxico en el aula de E/LE: actividades convencionales, lúdicas, con constelaciones y de dramatización.

Las actividades convencionales propuestas por Moreno (2002), suelen ser ejercicios de resolución individual, algo mecánico y poco contextualizado. Los ejercicios de sinónimos y antónimos, de clasificar o relacionar palabras con su definición son algunos ejemplos de este tipo de actividades. Las actividades lúdicas también presentan poca contextualización, pero cuentan con un trabajo cooperativo a base de varios tipos de juegos. Por eso son ejercicios bastante divertidos y sin duda motiva a los alumnos a usar y practicar la lengua meta.

Las constelaciones léxicas son aquellas actividades que se basan en las relaciones entre las unidades léxicas. Como sabemos, el vocabulario no está formado por piezas léxicas aisladas y se puede conectar entre sí por redes, asociaciones, mapas mentales y otros procedimientos de asociación de ideas. Con las actividades de dramatización, los alumnos podrán integrar el léxico en la lengua verbal y no verbal y así pueden poner en práctica las piezas léxicas en diferentes situaciones comunicativas.

3.1.1 Las Palabras

En total se puede clasificar las unidades léxicas en palabras simples y palabras compuestas. Como señalan Piera y Varela (1999: 4371), se puede analizar distintos tipos de compuestos léxicos, por ejemplo: nominales (N+N > *bonobús*; V+N > *pintalabios*; V+V > *correvedile*; Adj.+ N > *altavoz*; N+ Adj. > *pelirrojo*); adjetivos (Adj.+ Adj. > *agridulce*; N+ Adj. > *cabizbajo*); verbales (N+V > *fotografiar*; Adv. + V > *malcriar*).

Además de estos elementos léxicos, tenemos que añadir a este grupo los elementos gramaticales (*artículos demostrativos, preposiciones, etc.*), aunque la función gramatical de estas palabras tiene mayor importancia que su función léxica. Por otro lado, las formas abreviadas (*coloq., conj.*) y las siglas (*NIF, INE, RENFE*) también se integran en el mencionado grupo.

Pero, ¿qué significa conocer una palabra o una unidad lingüística en una L2? Para responder la pregunta nos basamos en la propuesta ofrecida por Nation (2001: 27) recogida en Vidiella (2011: 12) en la que menciona lo que implica saber una palabra o una unidad léxica¹⁴:

Dominio de una unidad léxica			
Ámbitos	Condiciones	hábil	¿Qué se satisfacen?
Forma	Hablada	R	¿Cómo suena la palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R	¿Cómo es esa palabra?
		P	¿Cómo se escribe y deletrea?
	Partes de la palabra	R	¿Qué partes se reconocen en esa palabra?
		P	¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?
Significado	Forma y significado	R	¿Qué significado transmite?
		P	¿Qué palabras pueden usarse para expresar el significado?
	Concepto y referentes	R	¿Qué se incluye en este concepto?
		P	¿A qué ítems pueden aplicarse este concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué palabras nos hace pensar?
		P	¿En qué otras palabras podrían usarse en su lugar?
Uso	Funciones gramaticales	R	¿En qué estructuras suele aparecer?
		P	¿En qué estructuras suele aparecer?
	Colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen?
		P	¿Con que palabras debemos usarla?
	Restricciones (registro...)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

Por otro lado, podemos decir que, como ha señalado Higeuras (2009: 118), conocer una palabra implica también saber usarla productivamente y conocer relaciones con la lengua materna del mismo estudiante, es decir conocer los errores

¹⁴ En esta tabla **R** significa conocimiento receptivo o de recepción y **P** se refiere al conocimiento productivo o de producción.

más comunes y frecuentes y las posibles hipótesis de adquisición-aprendizaje intralingüística.

Ahora bien, ¿Qué pueden hacer los alumnos con un montón de palabras sueltas? En respuesta a dicha pregunta podemos decir que en los niveles inicial e intermedio será bastante útil el uso de ejercicios que presentan el léxico por temas mediante diferentes tipos de dibujos, fotografías y etc., siempre que después se los muestren en otras actividades, situaciones comunicativas, conversaciones y producciones lingüísticas.

También, explicar las diferencias significativas de acuerdo con el contexto en el que aparece la palabra puede ser muy útil para los alumnos. Analizar conscientemente el significado de las palabras o incluso el origen de determinados vocablos ayuda a los alumnos a memorizar dichas palabras. Como ejemplo: A la hora de enseñar la palabra *casamiento*, el docente además de explicar la relación que existe entre dicho vocablo con la familia de palabras en torno a *casa*, les puede explicar el significado de esta palabra como la acción y resultado de *casar* o de *casarse*, una ceremonia de tipo nupcial o del contrato hecho de un hombre y una mujer con el fin de asumir compromisos.

La enseñanza de las palabras nuevas mediante diferentes contextos, relatos o cualquier situación comunicativa se considera como una estrategia bastante eficaz. Según Häuptle-Barceló y Görrissen (1996: 165), “Aquellas informaciones que se presentan por vez primera dentro de un marco conceptual conocido tienen mucho mayor probabilidad de ser recordadas que las que se presentan de manera aislada”. Es decir, los alumnos pueden incorporar los vocablos nuevos a esquemas que poseen previamente (por ejemplo: situaciones familiares) y así recuerdan y memorizan dichos vocabularios con más facilidad.

Podemos decir que la didáctica del léxico en cualquier idioma no será aburrida siempre y cuando se establezca relaciones (semánticas, gramaticales, etc.) entre las palabras. Para ello el docente puede presentar a los estudiantes aquellas palabras que se forman antónimos, series de palabras con significados parecidos o familias de palabras. Realizar mapas mentales o asociogramas, así como cadenas de palabras -que, dependiendo de su colocación, cuentan una

historia completa- es otra manera muy eficaz para enseñar léxico español. Por ejemplo, la categoría 'Deportes' se divide en 'lugares', 'objetos', 'acciones', 'personas', etc.

También, a la hora de enseñar los adjetivos, es aconsejable presentar a los estudiantes de E/LE las asociaciones entre una palabra con su significado o con la palabra de significado contrario. Esta tarea y diferentes actividades de sinónimos y antónimos ayudan a la memoria de los estudiantes a acceder fácilmente a los diferentes términos españoles, por asociación de ideas.

Otras actividades como la elección de la unidad léxica correcta para completar diferentes oraciones y ejercicios relacionados con la clasificación de diferentes categorías léxicas y gramaticales pueden ayudar a los estudiantes en el aprendizaje y dominio del léxico español. También se recomienda que los estudiantes de estos niveles al escribir o contar historias breves en las que no debe repetir una palabra simple o compuesta para mejorar el nivel de español.

En los niveles avanzado y superior además de las actividades mencionadas -pero incrementando el grado de dificultad- se puede utilizar otros ejercicios. Sustituir las formas coloquiales en el contexto, actividades para comprender oposiciones graduales o actividades que requieren el uso de diccionario son algunos ejercicios eficaces para dominar la segunda lengua.

Como un repaso podemos mencionar aquí que el docente, considerando el nivel de los alumnos, puede presentarles las unidades léxicas nuevas mediante diferentes tipos de métodos, entre ellos podemos mencionar algunos de manera siguiente: traducción, actividades de sinónimos y antónimos, definiciones (preferentemente en español), visualización (fotos, videos, dibujos y etc.), juegos (crucigramas, sopa de letras y etc.), asociogramas, acompañar con mímica o gesto, variaciones en diferentes registros, y otros parecidos.

3.1.2 Fórmulas rutinarias

Las fórmulas rutinarias, que se usan con frecuencia de manera habitual y ordinaria en el mundo hispanohablante y su contenido es funcional y comunicativo, por lo que su aprendizaje es necesario e inevitable para los alumnos en enseñanza de E/LE a fin de dominar y poseer una competencia comunicativa efectiva. Según la propuesta de Corpas Pastor (1996: 171) estas unidades incluyen “formulas de la interacción social habituales y estereotipadas que cumplen funciones específicas en situaciones predecibles, rutinarias, hasta cierto punto, ritualizadas”.

Según Gómez Molina (2004a: 36-37), las formulas rutinarias, consisten en todas aquellas expresiones que muestran las actitudes del hablante para mantener las relaciones sociales apropiadas como cortesía, iniciadores de frase, despedida y palabras interactivas (*oiga, vale*). Estas unidades fraseológicas del habla están listas para ser utilizados en determinadas situaciones comunicativas. Estas unidades son bastante importantes porque por un lado reflejan los valores culturas de una comunidad y por otro lado facilitan el procesamiento del lenguaje.

A continuación, repasamos en breve la propuesta de Corpas Pastor (1996: 186-212) sobre la clasificación de estas unidades fraseológicas, lo que es necesaria conocer para un uso adecuado de las mismas:

Clases de unidades fraseológicas, de Corpas (1996: 186-212)		
CHUNKS	FUNCIÓN	CLASES, EJEMPLOS
Fórmulas discursivas	Organizar el discurso	Fórmulas de apertura (<i>¿qué tal?</i>)
		Fórmulas de cierre (<i>Gracias por todo</i>)
		Fórmulas de transición (<i>A propósito</i>)
Fórmulas psicosociales	Desarrollar las interacciones sociales	Expresivas: <i>lo siento, muchas gracias, que aproveche</i>
		Comisivas: <i>Te doy mi palabra, ¡ya verás!</i>
		Directivas: <i>Déjame en paz, Tú dirás, No es para tanto</i>
		Asertivas: <i>Te lo digo yo, Madre mía</i>
		Rituales: <i>Buenas tardes, Hasta pronto</i>
		Misceláneas: <i>Más claro, agua</i>

Como vemos, las fórmulas rutinarias están presentes en casi todos nuestros intercambios comunicativos. Entonces, trabajar estas unidades fraseológicas en el

aula de E/LE ayuda a los alumnos a desarrollar no solo la competencia comunicativa, sino que les obliga a reflexionar sobre los aspectos socio-culturales. Así, el docente debe orientar a los alumnos a observar, analizar, reflexionar y comparar dichas expresiones fijas ofreciéndoles diferentes tipos de actividades eficaces en este campo.

Se recomienda que el docente en el aula de E/LE explique bien cada una de dichas unidades, el género y la edad de personas que las utilizan, el grado de familiaridad que indica cada una y el tipo de contextos que aparece dichas unidades porque el alumno de E/LE ha de poseer y dominar todas estas condiciones de contorno de las formulas rutinarias. A la hora de enseñar formulas rutinarias y sus características en el aula de E/LE, en concreto, debemos tener siempre en cuenta el nivel de los alumnos, sus necesidades y la adecuación de los contenidos.

Como señalamos antes, el aprendizaje de este grupo de unidades léxicas es muy útil para estudiantes de E/LE, ya que se pueden utilizar estas unidades léxicas pluriverbales en diferentes situaciones comunicativas como expresar opiniones, sentimientos y etc. La práctica y el uso cotidiano de las unidades harán que los alumnos conozcan algunas de ellas y otras habrán de enseñarse en el aula de E/LE.

Trabajar con asociogramas, relacionar imágenes con fórmulas comunicativas, trabajar con diferentes tipos de materiales audiovisuales (fotografías, anuncios, fragmentos de películas o series de televisión y etc.) y completar diálogos e historias son ejercicios muy útiles para aprender este grupo de unidades léxicas.

Además de estas actividades, es esencial presentar a los alumnos las situaciones en las que se muestran las diferencias interculturales. Explicar sobre aquellos comportamientos específicos o, mejor dicho, aquellas fórmulas rutinarias que se utiliza en ciertas situaciones comunicativas en las sociedades donde se habla español, ayuda a los alumnos a hacer la comparación entre dos culturas (expresiones para interrumpir a nuestros interlocutores, para expresar rechazo, saludo, petición, etc.).

3.1.3 Las locuciones

Las locuciones pueden ser consideradas un tipo de unidad fraseológica junto con los *refranes*, las *fórmulas rutinarias* o las *colocaciones*. Casares (1950:170) describe estas unidades así: “Combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes.” Las locuciones presentan un significado unitario y lexicalizado. Además, la estructura de estas unidades está fija.

Como sabemos, en las locuciones se distinguen varios tipos dependiendo de su constitución y de su función gramatical. A continuación, nos basaremos en la propuesta de Corpas Pastor (1996) y repasamos algunos tipos más comunes de esta clase de palabras mencionando unos ejemplos para cada uno:

Locuciones prepositivas y conjuntivas: En este tipo de locuciones, las preposiciones o prepositivas introducen un sustantivo en la frase. Y en las locuciones conjuntivas, las conjunciones introducen verbos u oraciones con distinto significado:

- 1) adverbio +preposición→ *encima de*, etc.
- 2) Preposición+ Sustantivo+ (preposición) →*gracias a, con arreglo a*, etc.

Ejemplos:

- Salieron *a pesar de la lluvia*.
- *A falta de pasteles* buenas son los caramelos.
- *A pesar de que no tuvimos arroz en casa*, preparamos una comida bastante buena.
- Te llamaré *una vez que llegue a la casa*.

Locuciones como frases independientes o interjectivas: Estas locuciones tienen sentido por sí mismas, las fórmulas de saludo pertenecen a este grupo de locuciones.

Por ejemplo: *Buenos días, ¡Muchas gracias!, ¡Que aproveche!*, etc.

Locuciones sustantivas o nominales: Todas aquellas secuencias fijas de palabras que funcionan como una pieza léxica y poseen un significado unitario.

Sustantivo + adjetivo → *vacas flacas, la sopa boba*, etc.

Sustantivo+ preposición +sustantivo → *Ama de casa, Lágrimas de cocodrilo*, etc.

Locuciones verbales: Es una combinación fija de varios vocablos que funciona como un sintagma verbal:

Estructura de la locución verbal	Ejemplo
Verbo+ conjunción +verbo	<i>nadar y guardar la ropa</i>
Verbo+ pronombre+ partícula	<i>tomarla con (alguien/algo)</i>
Verbo copulativo +atributo	<i>ser la moneda</i>
Verbo + suplemento	<i>oler a cuerno quemado</i>
Las que presentan fijación en la forma negativa	<i>No tener vuelta de hoja</i>
Verbo +pronombre	<i>cargársela</i>
Verbo+ partícula +asociada a éste	<i>dar de sí</i>
Verbo+ complemento circunstancial	<i>dormir como un tronco</i>
Verbo+ objeto directo con complemento opcional	<i>costar un ojo de la cara</i>

Locuciones adjetivas y adverbiales: Las locuciones adjetivas son grupos lexicalizados que asimilan a los adjetivos en su funcionamiento sintáctico y tienen las siguientes construcciones:

- Preposición +sustantiva o grupo nominal: *reloj de pared, loco de contento, un coche de segunda mano*, etc.
- Como +sustantivo o grupo nominal: *Loco como una cabra, grande como una catedral, gordo como una vaca*, etc.
- *Locuciones con adjetivos en coordinación copulativa: sano y salvo, común y corriente, contante y sonante*, etc.

Y las locuciones adverbiales tienen una función igual que un adverbio y se utilizan para expresar la circunstancia de la acción verbal. Diferentes tipos de las locuciones adverbiales son los siguientes:

- Sintagmas cuyo núcleo es un adverbio → *aquí mismo, más tarde,* etc.
- Sintagmas sustantivos → *patas arriba, boca en boca,* etc.
- Sintagmas adjetivos → *largo y tendido,* etc.

Ejemplos: En un abrir y cerrar los ojos, sin ton ni son, a lo mejor, nunca jamás, etc.

Locuciones cuantificadoras o intensificadoras: Son aquellas locuciones que se utilizan para intensificar una cantidad determinada.

Por ejemplo: *de veras, una infinidad de,* etc.

Locuciones clausales: Se localizan dentro de las expresiones que se forman con el sustantivo o del verbo que forma parte de la locución. Se caracterizan por tener un sujeto y un predicado. Las locuciones clausales expresan normalmente un juicio o una proposición.

Por ejemplo: *Caérsele (a alguien) la cara de vergüenza, como Dios le da a alguien a entender,* etc.

La enseñanza de estas unidades para los alumnos de una segunda lengua plantea algunos problemas ya que no sabemos exactamente cuáles son más frecuentes o más habituales en lengua escrita y en lengua hablada. La mayor dificultad para la enseñanza de estos elementos en muchos casos proviene de la falta de equivalencia entre el significado figurado de la locución y el significado literal de cada uno de sus constituyentes. Otro problema es que las locuciones son unidades fijas, entonces la memorización de estas unidades será difícil para los alumnos de segunda lengua. Pero la mayor carencia es la falta de material didáctico específico para el aprendizaje de locuciones y de unidades fraseológicas en el aula.

El profesorado en el aula de E/LE para poder resolver dichos problemas debe conocer las equivalencias de las locuciones elegidas para enseñar en la lengua materna del estudiante (si el grupo de estudiantes son de una misma nacionalidad), así se puede establecer una conexión entre la lengua materna del estudiante y la segunda lengua. Por eso las actividades de tipo contrastivo pueden

ser bastante eficaz en el aula de E/LE, así los alumnos pueden familiarizarse con aquellas locuciones españolas que no se puede encontrar su equivalente semántico en la lengua materna del estudiante y viceversa, así como otras locuciones que tienen un equivalente (semántico, sintáctico o ambas opciones) en la segunda lengua.

Los diferentes diccionarios de unidades fraseológicas (por ejemplo: el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*¹⁵) o diccionarios de unidades fraseológicas bilingües, los apartados dedicados a las locuciones en otros diccionarios (por ejemplo, en la versión electrónica de CLAVE) o los libros de ejercicios pueden ser muy útiles en la enseñanza de estas unidades, pero hay que tener en cuenta que el material didáctico más adecuado es siempre el que el propio profesor elabora, dependiendo del nivel y objetivos específicos de los alumnos con los que trabaja. Se recomienda que las locuciones no se enseñen en el nivel elemental y medio ya que los alumnos que afrontan esta parte significativa de la lengua, disponen ya de un cierto nivel de competencia lingüística y comunicativa.

Según Gómez Molina (2004a: 45-48), algunos ejercicios útiles para el aprendizaje de las unidades fraseológicas son: completar huecos con las locuciones apropiadas, asociar expresiones idiomáticas con dibujos representativos, agrupar varias locuciones según su estructura sintáctica o según su función, buscar expresiones sinónimas o antónimas que sean también idiomáticas.

¹⁵ Penadés Martínez, I (2002): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Arco Libros. Este diccionario ofrece 1.942 locuciones y está destinado a los estudiantes de E/LE y a los profesores en esta área. En este diccionario se han ordenado las locuciones por el nivel de los estudiantes, por el registro de uso y por su pertenencia a un campo conceptual.

3.1.4 Las Colocaciones

Para comprender qué es una colocación, resulta necesario comprender el papel que desempeña la información léxica en la construcción gramatical. Las colocaciones son la manifestación de un fenómeno mayor: la combinatoria léxica. No todas las combinaciones de palabras que podemos encontrar en la lengua están fijadas, sino que hay algunas cuyo significado podemos deducir a partir del que tienen sus unidades constituyentes. Hemos de tener en cuenta que la enseñanza del vocabulario no sólo es el de las formas y significados de una palabra sino también el de sus combinaciones, el de su capacidad combinatoria.

3.1.4.1 Los patrones léxicos

Las unidades léxicas poseen información sobre las construcciones que admiten. Esta información se codifica en forma de patrones léxicos, que incluyen construcciones sintácticas [número de argumentos y realización sintáctica (por ejemplo: régimen preposicional)] y restricciones sobre clases léxicas de los argumentos. Se debe tener en cuenta que los patrones léxicos se asocian con diferentes acepciones que una unidad léxica puede poseer.

A continuación, según las propuestas de Torner (2016)¹⁶, podemos ver los patrones léxicos o, en otras palabras, diferentes acepciones que el verbo *cortar* posee:

Por ejemplo: *cortar*

- [Humano/ Instrumento] cortar [objeto físico]
 - *El camarero/ el cuchillo cortó el pastel.*
- [Humano/ Evento] cortar [Proceso]
 - *El gobierno cortó la entrega de armas.*

¹⁶ Mencionado en el curso de *Aprendizaje de ELE y discurso: Enseñanza del léxico desde una perspectiva textual* realizada por el instituto Cervantes y la universidad Pompeu y Fabra. (septiembre de 2016). El diccionario REDES, dirigido por I. Bosque, es una fuente de argumentos en esta línea.

- *Su actuación cortó el llanto.*
 - *El llanto le cortaba la respiración.*
- [Humano/ evento] cortar [Proceso: flujo]
- *La policía cortó el tráfico sobre el puente/cortó el puente.*
 - *La compañía eléctrica cortó el gas.*
- [Humano] cortar [Humano: hablante]
- *El letrado cortó en seco al acusado.*
 - *El jugador no se cortó.*
- [Humano] cortar [Estado: relación]
- *El ejército jamás cortó los lazos con el gobierno.*
 - *La devaluación del dólar cortó el apetito comprador.*
- [Humano Evento] cortar [Estado: intervalo de tiempo]
- *La lesión cortó el mejor momento de su carrera.*
 - *La derrota cortó su buena racha.*
- [Humano] cortar **con** [Humano]
- *El pintor cortó con el grupo de la revista.*
 - *Cortó con su novia.*
- [Humano] cortar [Parte del cuerpo]
- *Pedro se corta el pelo.*
 - *Me cortó un dedo con el cuchillo.*
- [Humano]cortar [Substancia]
- *Han cortado la droga.*
 - *Se ha cortado la leche.*

Hay que destacar aquí que las reglas gramaticales (no léxicas) permiten predecir qué construcciones son posibles para cada patrón. Por ejemplo, los verbos agentivos con significado de causa permiten la alternancia incoativa:

- *Juan/ la piedra rompió el cristal.*
- *El cristal se rompió.*

Pues, el hablante, para poder comunicarse bien, debe conocer, para cada palabra, los significados que tiene y los patrones que se corresponden con esas acepciones. Una palabra puede combinarse con otra si hay coherencia entre la

información semántica que tienen codificada para el patrón pertinente. Por ejemplo:

- [Humano] cortar [Humano]

- *El letrado cortó al acusado.*
- *El domador cortó al león.* → No posible con el significado de “interrumpió”

Como mencionamos en los párrafos anteriores, los patrones incluyen información semántica sobre el tipo de argumento que seleccionan. En otras palabras, se puede decir que los patrones léxicos establecen las restricciones de selección argumental, las que permiten agrupar las palabras en clases léxicas. Las clases léxicas son agrupaciones de palabras que comparten sus propiedades combinatorias y, como señala Torner (2016), son agrupaciones gramaticales, no descripciones de la realidad:

- Cortar {*una relación, los lazos de amistad, ...*}
- Contraer {*una deuda, una responsabilidad, una enfermedad, matrimonio*}

Las clases léxicas pueden ser muy reducidas [Por ejemplo: (perro) ladrar] o muy amplias [Por ejemplo: (objeto físico) grande]. Y en ocasiones, unos pocos elementos prototípicos se utilizan con una frecuencia mucho más elevada que el resto de componentes de la clase léxica [Por ejemplo: (parte del cuerpo) besar→ mejilla, mano, frente, cuello]. Y algunas veces, la combinatoria parece restringirse a una (o unas pocas) unidades [Por ejemplo: (Humano, grupo) libra {batalla}].

3.1.4.2 Hacia el concepto de colocación y su didáctica

Gómez Molina (2004a: 38) describe el concepto ‘colocación’ de la siguiente manera: “El concepto originario inglés de colocación, se refería a cualquier sintagma formado por dos o más palabras que coaparecen con cierta frecuencia en el discurso y que se empleaban como acoplamientos estandarizados.” Por otra parte, Higuera García (2006) señala en su libro las características de las colocaciones de manera siguiente:

“Las colocaciones son unidades formalmente regulares que se construyen de acuerdo con las reglas morfosintácticas generales y particulares de la lengua; son semánticamente regulares, es decir, composicionales y se puede atribuir a estas unidades un carácter semi-idiomático”. (Higueras García, 2006: 33).

Entre las características de las colocaciones frente a las locuciones, podemos mencionar las siguientes:

1. Ostentan una relación típica (“concertar” selecciona “cita” y viceversa).
2. Tienen un menor grado de fijación.
3. No suelen constar de más de dos palabras.
4. Tienen un significado únicamente literal.

Serra Sepúlveda (2012: 7) ofrece una propuesta sobre las distinciones que tienen que ver con el modo en que se relacionan la base y el colocativo. Así que, la relación entre dos lexemas que forman una colocación puede ser las formas siguientes:

1. La relación entre dos lexemas puede ser arbitraria, determinada por una cuestión de preferencia: *conducta intachable, deseo irresistible*, etc.
2. La relación puede ser semánticamente motivada: *lluvia torrencial*, etc.
3. Los colocativos que forman una colocación pueden existir en función de la base con la que se combinan: *palabra esdrújula, pelo rubio*, etc.
4. Las bases “seleccionan” como colocativo una voz que ya figura en el lexicón, y que, en la colocación, adquiere un significado especial, figurativo: *interés vivo, café cortado*, etc.
5. Las bases “seleccionan” como colocativo una voz que ya figura en el lexicón, y que, en la colocación, se ve “despojada” de su contenido primitivo, como sucede con los llamados verbos de apoyo o verbos soporte: *dar un paseo, dar esperanzas, tomar decisiones*, etc.

Higueras (2006) adopta la propuesta de Koike (2001) en el siguiente cuadro sobre la clasificación de las colocaciones gramaticales y léxicas:

LAS COLOCACIONES EN ESPAÑOL			
CHUNKS	TIPOS	SUBTIPOS	EJEMPLO
De unidades léxicas simples	A. N + V	A1. Sustantivo (sujeto)+ verbo	<i>La vaca rumia</i>
		A2. Verbo+ sustantivo (c. directo)	<i>Contraer matrimonio</i>
		A3. Verbo+ preposición+ sustantivo	<i>Andar con bromas</i>
	B. N +Adj.	B1. Atributivo	<i>Lluvia torrencial</i>
		B2. Predicativo	<i>La lucha fue encarnizada</i>
	C. N+ de+ N		<i>Rebanada de pan</i>
	D. V+ Adv.		<i>Comer opíparamente</i>
E. Adv. + Adj./PP		<i>Diametralmente opuesto</i>	
F. V+ Adj.		<i>Resultar ileso</i>	
De unidades léxicas compuestas	A. V + locución nominal		<i>Dar el santo y seña</i>
	B. Locución verbal +N		<i>Llevar a cabo un proyecto</i>
	C. N+ locución adjetival		<i>Una salud de hierro</i>
	D. V+ locución adverbial		<i>Reírse a mandíbula batiente</i>
	E. Adj.+ locución adverbial		<i>Fuerte como un roble</i>

A la vista de este cuadro panorámico podemos decir que existen dos tipos de colocaciones: primero, las colocaciones léxicas que implican selección (*odio mortal, concertar una cita*) o restricción (*maullar-gato*). Y segundo, las colocaciones gramaticales que consisten en la combinación de un lexema y una palabra de índole gramatical (*confiar en, deseo de*).

En el ámbito de las colocaciones, se reconocen grados en la “fuerza” de la relación entre los argumentos, así que en las colocaciones muy restringidas es difícil hallar otras combinaciones posibles que resulten naturales, por ejemplo, en la combinación *Trabar/Entablar amistad*, *Trabar* y *Entablar* no combinan con otros nombres con el mismo significado y por otro lado, en las colocaciones más libres existen otras alternativas también idiomáticas, por ejemplo, en la

combinación *Cambiar drásticamente*, el adverbio *Drásticamente* combina con otros verbos también.

Hay acuerdo sobre el hecho de que la enseñanza del vocabulario se enriquece si se atiende a las colocaciones. Sin duda, el aprendizaje de las colocaciones es una valiosa herramienta que permite al alumno reflexionar sobre el uso práctico del léxico en la lengua meta. Por eso, el estudio y conocimiento de las colocaciones es imprescindible no sólo para aquellos estudiantes de nivel intermedio o avanzado, sino también para los niveles iniciales; ya que el uso de estas unidades es muy frecuente en todo tipo de situación comunicativa.

En clase de E/LE los profesores tienen que explicar las posibles dificultades gramaticales, semánticas y sociolingüísticas que encierra la enseñanza de las colocaciones para los estudiantes, entre ellos: *el número*, porque algunas colocaciones admiten la forma singular y plural (*error garrafal-errores garrafales*), otras solo plural (*malas lenguas*) y otras solo singular (*pedir la palabra*).

Sin embargo, el aprendizaje de las colocaciones en una lengua extranjera conlleva diversos aspectos problemáticos que pueden afectar de manera negativa en la expresión (oral o escrito) del aprendiz. Según lo que ha ofrecido Lázaro (2014: 2) en su artículo sobre la enseñanza de las colocaciones, uno de los problemas más comunes es la interferencia lingüística o transferencia negativa que los estudiantes aplican a ciertas colocaciones que se construyen de forma diferente en su lengua materna y en la lengua meta.

A base de la propuesta del mismo autor, se puede advertir otro problema en los estudiantes extranjeros que, al desconocer la combinación correcta y adecuada de palabras, en el lugar de utilizar una sencilla colocación, expresan un concepto de manera más compleja. Por ejemplo, en lugar de decir *repasar una lección*, utilizan *estudiar otra vez una lección*.

En este campo, Lewis (1993) sugiere que el profesorado ofrezca a los alumnos actividades en las que se muestran las colocaciones como unidades, lo que él denomina *chunks*: “Los estudiantes necesitan tomar conciencia del lenguaje

al que están expuestos y desarrollar estrategias, no para ensamblar piezas y construir segmentos, sino para identificar las partes que construyen dicho segmento”, (Lewis, 1993: 195).

Sin embargo, la escasez de materiales con métodos recientes para la enseñanza de las colocaciones en E/LE, hace que el profesorado no preste mucha atención a las colocaciones ni ofrezca bastantes ejercicios a los alumnos acerca de dichas unidades fraseológicas.

Los alumnos en el aula de E/LE, además de memorizar estas unidades tienen que aprender a usarlas. Hay que tener en cuenta que mostrar en clase no significa aprender. Pues, el aprendizaje de las colocaciones requiere repetición (múltiples veces) en corto tiempo. Entonces, tras las actividades de reconocimiento, hay que planear actividades de distinto tipo para favorecer los distintos tipos de aprendizaje.

En este sentido, se sugiere que el docente en el aula de E/LE a través de diferentes tipos de ejercicios, vincule sentidos literales (físicos) y figurados en colocaciones con sentido figurado, porque como sabemos el establecimiento del vínculo refuerza el aprendizaje. El contexto puede ser útil en ocasiones (sentidos figurados), pero algunas colocaciones pueden trabajarse a partir de listados. Hay que tener en cuenta que, si las colocaciones se trabajan a partir de textos, primero se debe asegurar la comprensión del texto y después se puede focalizar en el trabajo sobre colocaciones.

Además, algunas colocaciones pueden extenderse a otras palabras de la misma clase léxica, por ejemplo: *Luchar encarnizadamente* → el adverbio combina con otros verbos que indican enfrentamiento. Entonces, se recomienda que el docente primero enseñe y consolide la colocación prototípica y después señale la posibilidad de extender la colocación a otros verbos (discutir, enfrentarse, defender, proponer, etc.). También, los alumnos deben saber que pueden presentarse diferentes colocaciones en las que los colocados cambian de categoría, pero no de significado. En el cuadro siguiente se puede ver un ejemplo de Koike (2001: 141) y Zuluaga (2002: 59) sobre dicho tema.

<i>Rescisión de un contrato</i>	sustantivo+ de+ sustantivo
<i>Rescindir un contrato</i>	verbo+ sustantivo
<i>Acalorarse (la discusión)</i>	verbo+ sustantivo (sujeto)
<i>Discusión acalorada</i>	sustantivo+ adjetivo
<i>Discutir acaloradamente</i>	verbo+ sustantivo
<i>Cuestión abordable</i>	Sustantivo+ adjetivo
<i>Abordar una cuestión</i>	verbo+ sustantivo
<i>Deseo ardiente</i>	sustantivo+ adjetivo
<i>Arder en deseos</i>	verbo+ preposición+ adjetivo
<i>Desear una cuestión</i>	verbo+ adverbio
<i>Salida airosa (de)</i>	sustantivo+ adjetivo
<i>Salir airoso (de)</i>	verbo+ adjetivo
<i>Salir airosamente</i>	verbo+ adverbio
<i>Prohibición terminante</i>	sustantivo+ adjetivo
<i>terminantemente prohibido</i>	adverbio+ adjetivo
<i>Dormir profundamente</i>	verbo+ adverbio
<i>Profundamente dormido</i>	adverbio+ adjetivo

3.1.4.3 Algunas propuestas para el dominio de las colocaciones

Se ha ofrecido diferentes propuestas para trabajar colocaciones, especialmente desde el Enfoque Léxico. En general, se reciclan actividades ya existentes para trabajar el léxico, entre ellos: búsqueda en los textos orales y escritos las colocaciones léxicas y gramaticales, preparar cajas de colocaciones a partir de la palabra nuclear de un texto, transformar las colocaciones utilizadas en el registro coloquial en colocaciones de registro formal.

El objetivo principal de las actividades de reconocimiento de las colocaciones en textos es hacer consciente al estudiante de la existencia de dichas unidades fraseológicas. En estas actividades se enfoca en el reconocimiento de las colocaciones, no en su utilización. A base de las propuestas ofrecidas por Torner

(2016), a continuación, podemos ver tres diferentes tipos de actividades de reconocimiento de las colocaciones en textos que pueden ser eficaces para los alumnos de E/LE a la hora de practicar dichas unidades fraseológicas:

Propuesta 1: Primer paso es marcar los nombres claves de un texto; Segundo paso consiste en identificar verbos/adjetivos “inesperados” con los que combine. El docente en este tipo de actividades tiene que destacar más las necesidades de los alumnos y elegir las unidades fraseológicas útiles y comunes según el rango de la frecuencia teniendo en cuenta el nivel de los alumnos. Y en un tercer paso se puede proponer a los alumnos variantes con otras clases de palabras: adverbio+ verbo, por ejemplo. En todo caso se recomienda, en este tipo de actividades, enseñar las colocaciones en la dirección base > colocativo.

Propuesta 2: En un Primer paso se marcan palabras previamente seleccionadas. Hay que seleccionar dichas palabras en función de la rentabilidad de las colocaciones. Y en un segundo paso se identifican las palabras con las que forman las colocaciones.

Propuesta 3: en este tipo de actividades el docente ofrece a los alumnos una serie de funciones retóricas, mejor dicho, contenidos que en el texto se expresan mediante colocaciones. El estudiante debe encontrar las colocaciones que los expresan.

También con la elaboración de mapas conceptuales (de léxico del tema, o bien solo de colocaciones) se puede mostrar y practicar dichas unidades fraseológicas con los alumnos en el aula de E/LE. Ejercicios de repaso de colocaciones también desempeñan un papel bastante importante en el aprendizaje de dichas unidades. El objetivo principal en estas actividades es utilizar colocaciones previamente mostradas en clase. Y en general podemos decir que las propuestas existentes en este campo se basan en ejercicios de huecos o menos camuflados.

Además de los ejercicios de reaprovechamiento de materiales anteriores (textos, apuntes, etc.) se puede utilizar otras actividades de repaso de colocaciones, entre ellos podemos mencionar los siguientes:

1. Listas de colocaciones con solo una de las dos palabras que forman la colocación, para hallar el elemento que falta.
2. Diversas concreciones. Por ejemplo: Actividades de rellenar huecos, dominós, crucigramas, etc.
3. Se presentan listados de colocados que combinan con una misma base y el estudiante debe adivinar la base:
 - *Blanco, negro, amargo, con leche, una tableta de...*
→ *Chocolate*
4. Sustituir un verbo genérico por uno que forme colocación, buscar un sinónimo/antónimo para una palabra destacada, rellenar el hueco con la palabra adecuada (con o sin ayuda del diccionario), etc.

El objetivo principal de las actividades para el registro de las colocaciones es potenciar la autonomía del estudiante para el aprendizaje de dichas unidades fraseológicas. A continuación, repasamos algunas técnicas para practicar dicho aspecto de las colocaciones:

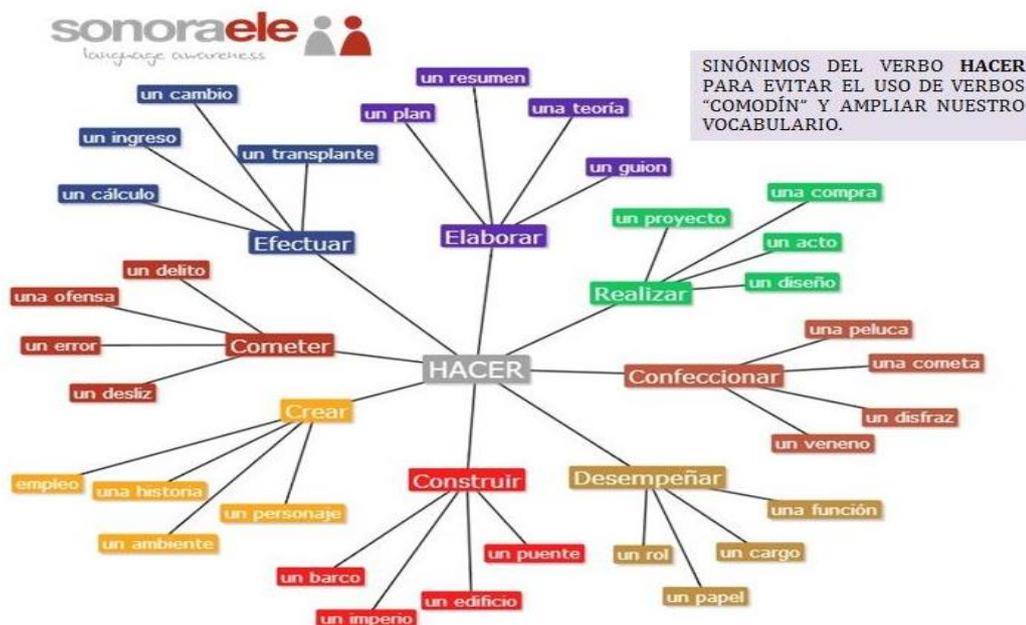
1. “Cajas” de colocaciones frecuentes para una palabra (se recomienda ofrecer 5 colocaciones por cada palabra que incluye diferentes tipos de combinaciones. Se puede ordenar dichas cajas según la frecuencia de aparición de cada palabra según su posición en el rango de mayor a menor frecuencia y el nivel de los alumnos).

respetar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La ley ▪ Un acuerdo ▪ El semáforo
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrupulosamente ▪ íntegramente

2. Preparar fichas de vocabulario con información rica:

Forma de la palabra Significado/traducción Aspectos morfológicos relevantes Ejemplo: Colocaciones (con ejemplo)	Ejemplo: Lema: felicidad Colocación: <u>felicidad+ adjetivo</u>	
	Sentido	Adjetivos que se pueden combinar con “Felicidad”
	Intensa	absoluta, completa, extrema, grande, honda, indescriptible, intensa, plena, profunda, suma, total
	que dura mucho	constante, duradera, eterna
	que dura poco	pasajera
	buena	perfecta
	verdadera	verdadera
	injustificada	falsa, mentecata, tonta
	sentida en el pasado	antigua

3. Mapas conceptuales (mentales) o vocabularios con fichas específicas “temáticas” que puede ser colocaciones con un verbo soporte dado o colocaciones propios de un tema, o de una situación comunicativa. En dichas redes de asociaciones, donde las palabras son nudos interactivos unidos por hilos que establecen relaciones complejas, se está añadiendo y modificando constantemente información:



Sánchez, C (2013), en: <http://onlinespanishteacherclara.blogspot.com.es/search/label/C2>

4. Realizar tablas de colocaciones potenciales/reales. En dichas tablas se escribe las bases en la columna y los colocados en la fila superior, por ejemplo:

	decir	hacer	formular	dar
la verdad	+			
una queja		+	+	
una pregunta		+	+	
una respuesta				+
una petición		+	+	

Además, en el campo de la enseñanza de las colocaciones, para mejorar la precisión y naturalidad, se puede realizar diversas actividades con la ayuda de materiales de apoyo (diccionarios, manuales, textos, corpus, etc.). En estas actividades el énfasis estaría en el proceso de búsqueda de la información, más que en el resultado. A continuación, podemos ver dos propuestas relevantes en este campo:

Propuesta 1: Mejorar expresiones. En este tipo de actividades, las colocaciones anómalas se deben sustituir por buenas colocaciones o expresiones que no contienen una colocación se sustituyen por colocaciones.

Ejemplo: Resulta imprescindible aprender las colocaciones porque forman una parte fundamental del vocabulario de la lengua española. A continuación, los alumnos deben sustituir cinco verbos generales por otros más específicos para formar buenas colocaciones. (Apropiado para el nivel B2-C1 según el MCER)

1) El profesor Rodríguez ha viajado a Chile para **dar un curso** sobre la entonación en el aula de E/LE.

Solución: *impartir un curso, dictar un curso*

2) Mañana se va a **hacer una reunión** para elegir el director del departamento.

Solución: *celebrar una reunión*

3) Mi amiga va a **echar una solicitud** para trabajar en una escuela cerca de su casa.

Solución: *presentar una solicitud*

4) Juan **dio una puñalada** a Alberto.

Solución: *asestar una puñalada*

5). Mi madre toma pastillas porque no consigue **coger el sueño** por las noches.

Solución: *conciliar el sueño*

Propuesta 2: Exploración de un diccionario de colocaciones. En este tipo de ejercicios se elige una palabra una palabra con un gran rango colocacional elevado y los estudiantes consultan el diccionario y eligen 3/5 colocaciones más interesantes para aprender.

Ejemplo: Los alumnos deben buscar en el diccionario de colocaciones (REDES, Práctico, etc.) con el fin de encontrar tres colocaciones para cada palabra dada:

Posibilidad:

Solución: *caber la posibilidad, dar la posibilidad, una posibilidad lejana, un abanico de posibilidades*

Leche:

Solución: *cortarse la leche, beber leche, leche entera, un litro de leche*

Colonia:

Solución: *llevar colonia, colonia fresca, frasco de la colonia*

Se debe mencionar aquí que los diccionarios *REDES*, el primer diccionario combinatorio realizado por Bosque (2004b), y *Práctico*, una versión práctica y ampliada de REDES, sin duda ayudan a los alumnos extranjeros a identificar y aprender las colocaciones y restricciones lingüísticas.

A pesar de las diferencias en la estructura de ambos diccionarios, los dos pueden servir para la investigación lingüística en general y para las tareas lexicográficas en particular. Los estudiantes extranjeros con la ayuda de estos diccionarios podrán descubrir los sentidos ausentes de las palabras, relaciones léxicas y restricciones lingüísticas, unos elementos esenciales que no se los puede encontrar en los diccionarios tradicionales.

Más adelante en el capítulo 6 de este trabajo, basándonos en las propuestas de Dolader (2007) y de Ghavamí y López (2015), se explicará más en detalle sobre el diccionario REDES y sus características específicas, así como se ofrecerá algunos ejercicios para el aprovechamiento de dicha fuente lexicográfica en el aula de E/LE.

3.2 Funciones comunicativas y las piezas léxicas de la lengua

Según Matte Bon (1992), la expresión *contenidos funcionales* se usa normalmente en la enseñanza de un idioma extranjero y se refiere a los diferentes actos sociales que una persona lleva a cabo cuando habla o escribe en la segunda lengua como *comparar dos cosas diferentes, preguntar la hora, pedir permiso*, etc. En otras palabras, se puede decir que las funciones de lenguaje son como diferentes procedimientos de comunicación en la sociedad y entonces, esta expresión se refiere a las elecciones que van haciendo los hablantes en la interacción, según las necesidades comunicativas.

A base de los datos mencionados en la obra de Matte Bon (1992:7), todo lo que ha aparecido en el mundo de la comunicación entre dos locutores ayuda a entender las intenciones comunicativas de lo que se van diciendo. No se puede considerar así que la gramática sólo existe en contextos únicos, aislados de lo demás, sino que esta parte de la lengua se usa en todos los ámbitos comunicativos.

En este campo se puede apuntar algunos problemas didácticos: primero, existe una cierta dificultad en la búsqueda de ejercicios adecuados y variados ya que los estudiantes en estas actividades deben utilizar la lengua de manera natural por lo que inventar ejercicios con características especiales en este campo será difícil. En el aula de E/LE, los estudiantes además de aprender una serie de fórmulas y frases hechas, tienen que aplicar cada función en diferentes situaciones. En este caso se puede enseñar primero las funciones comunicativas más comunes y más productivas y en segundo lugar el profesor de E/LE puede explicar sobre las funciones menos frecuentes. En total se puede decir que los alumnos en la clase de E/LE tienen que aprender y controlar las funciones comunicativas habituales con el resultado final de poder aplicar las funciones y expresiones comunicativas en diferentes situaciones reales.

Según Matte Bon (2012: IX), hablar un idioma es transportar y negociar significados a partir de frases. Entonces aprender a formar frases es muy importante para los alumnos de E/LE. Aquí se ha presentado un ejemplo en el campo de la gramática comunicativa, lo que puede ser útil para facilitar el trabajo de profesores y estudiantes en el aula de E/LE.

Comparar: Como sabemos, las comparaciones tradicionalmente se dividen en tres grupos: comparativas de superioridad e inferioridad y comparativas de igualdad.

Se recomienda que el profesor de E/LE inicie el proceso de enseñanza con un ejercicio simple en el que se les pide a los alumnos señalar en qué se parecen dos objetos como pueden ser un *elefante* y un *gato*. Luego el profesor les pide a los estudiantes señalar en que no se parecen estos dos animales. Y después el docente escribe las respuestas de los estudiantes en la pizarra.

Con diferentes ejercicios y ejemplos en este campo, los estudiantes pueden practicar más. Y después el profesor enseña a los estudiantes el concepto de comparación y su definición. Después de explicar las fórmulas relacionadas con este tema, se puede decir unos ejemplos comunicativos en este campo, por ejemplo:

Sobre la fórmula más/menos+ adjetivo, adverbio, sustantivo+ que, el profesor de E/LE lo puede explicar a los alumnos a través de este diálogo corto:

- *¿Qué os ha parecido?*
- *Esta es mucho más bonita que la que vimos ayer, pero también es mucho más cara.*

- *¿A Elena la entiendes bien?*
- *No, que va, si habla más rápido que Sara.*

Y después, el profesor puede explicar sobre algunos adjetivos y adverbios que tienen un comparativo de superioridad irregular como *bien*→ *mejor*, *mal*→ *peor*, etc. La comparación entre dos imágenes también ayuda a los alumnos a comprender bien dicho tema.

Para aumentar la complejidad del ejercicio, se les puede pedir a los estudiantes que comparen personajes, situaciones, textos escritos, cuadros, movimientos literarios, obras musicales, etc. y lo explican dentro de unos diálogos para que aprendan esta parte gramatical de manera funcional.

Recapitulación

En el aprendizaje de cualquier lengua, el aprendizaje del léxico se considera siempre como uno de los pilares fundamentales para los que desean mejorar sus habilidades comunicativas en esa segunda lengua. Así que, poseer un buen vocabulario permite a los alumnos de E/LE a comprender mejor lo que se manifiesta en las interacciones comunicativas.

El método comunicativo se considera como una metodología bastante eficaz a la hora de enseñar el léxico en el aula de E/LE, lo que permite a los alumnos a aprender palabras y expresiones nuevas presentándolas en diferentes contextos. Sin duda, una mezcla de diversas estrategias de aprendizaje mediante varias actividades (convencionales, lúdicas, con constelaciones, de dramatización y etc.) ayuda a los alumnos a comprender mejor dichos vocabularios y expresiones.

En total las unidades léxicas se clasifican en palabras simples y palabras compuestas. Establecer relaciones (semánticas, gramaticales, etc.) entre los vocablos nuevos y presentar asociaciones entre una palabra con sus sinónimos, antónimos, etc. ayuda a los alumnos a usarlos en diferentes contextos y situaciones comunicativas. El docente, considerando el nivel de los alumnos, puede presentarles una mezcla de actividades con diferentes grados de complejidad.

En el caso de las formulas rutinarias el docente, explicando diferentes características de dichas unidades (el género, el grado de familiaridad, etc.) mediante diversas actividades, ayuda a los alumnos a mejorar no solo la competencia comunicativa sino hace a ellos a comprender mejor los aspectos socio-culturales.

Se consideran las locuciones también como un tipo de unidades fraseológicas cuya estructura está fija y normalmente tienen un significado unitario. El empleo de diferentes diccionarios de unidades fraseológicas, encontrar las equivalencias de las locuciones elegidas en la lengua materna en los alumnos y diferentes tipos de ejercicios ayuda a los alumnos a comprender e incorporar dichas unidades a su caudal pasivo y activo.

Las colocaciones tienen un menor grado de fijación y tienen un significado únicamente literal. Aprender a hacer combinaciones correctas y adecuadas de palabras permite al alumno a reflexionar sobre diferentes usos del léxico en la lengua meta. Hacer vínculos entre sentidos literales y figurados de las colocaciones, realizar asociagramas y conocerlas en el contexto son algunas maneras para aprender dichas unidades.

Tanto la gramática como el léxico son partes esenciales de un idioma que se usan simultáneamente en diferentes ámbitos comunicativos. Los alumnos de E/LE después de conocer las funciones y expresiones comunicativas mediante varios ejercicios en este ámbito, tienen que aprender a aplicarlas en diferentes contextos y situaciones comunicativas.

4. El léxico en la enseñanza de E/LE

Según la propuesta de Gómez Molina (2004a), las unidades léxicas son signos lingüísticos que representan elementos gramaticales, referenciales, discursivos, socioculturales y estratégicos; de ahí que el léxico sea un componente esencial como motor de desarrollo de la competencia comunicativa, tal como defienden en el Enfoque Léxico de enseñanza de lenguas, estudiado en el primer capítulo de esta tesis. Hay que preparar a los alumnos para que sean capaces de deducir significados, reconocer las diferentes acepciones de una unidad léxica, sus aspectos formales y combinatorios, así como su funcionamiento en el discurso.

Uno de los principios fundamentales en el proceso de enseñanza/aprendizaje del léxico es el análisis de las necesidades e intereses de los alumnos y la enseñanza de la aplicación de distintas estrategias individuales o colectivas en el tratamiento de dicho léxico para resolver las situaciones comunicativas particulares.

Como sabemos, la idea de enseñanza /aprendizaje del léxico no se ha de circunscribir solo al sentido de las palabras. Hay que destacar aquí la distinción que realiza entre unidades léxicas univerbales (sol, lluvia, andar, ...) y unidades pluriverbales (colocaciones, expresiones idiomáticas y formulas rutinarias). Sobre este tema, a continuación, recordaremos con propuestas esenciales del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), donde se establece, como criterio fundamental para dicha selección, el de las necesidades de los alumnos.

4.1 Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* desempeña un papel fundamental en las políticas lingüísticas y de educación, no sólo en Europa, sino en todo el mundo. Este proyecto - una iniciativa del Consejo de Europa- fue propuesto en un congreso internacional celebrado en Suiza en noviembre de 1991. El MCER es un documento cuyo fin es desarrollar una base para la elaboración de programas relacionados con la enseñanza de diferentes lenguas, evaluaciones, manuales y materiales de aprendizaje.

Se considera el MCER como un estándar para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita de una lengua. En este proyecto se propone un conjunto de descripciones modulares que especifican lo que tienen que aprender los alumnos, con el fin de comunicarse con otros. Se puede decir que el MCER es el conocimiento y las habilidades que se tienen que desarrollar los estudiantes de una lengua para poder interactuar eficazmente.

El documento está estructurado en capítulos, establece un marco descriptivo que expone un análisis del uso lingüístico y de las diversas actividades de lengua. Para ello utiliza una serie de tablas que describen lo que un usuario de una lengua extranjera puede hacer para progresar en cada categoría de dominio de la lengua (comprensión; Hablar; Escribir; Comprensión auditiva (oído); Comprensión de lectura; Interacción oral; Expresión oral; Expresión escrita) en un determinado nivel, entre los niveles A, B, C que establece en el dominio de una L2.

En concreto el MCER ha definido una serie de niveles para todas las lenguas que se inicia con A1 (el nivel de aquellos que empiezan a aprender una lengua) hasta el nivel C2 (el nivel de aquellos que dominan una lengua). Con esta clasificación, los profesores, alumnos y todos aquellos que hacen actividades en este campo pueden identificar el nivel correspondiente a las diferentes titulaciones.

A continuación, se menciona el esquema de los diferentes niveles de referencia establecido por el MCER (2002: 25) de una manera completa:

MCER (2002): Etapas de adquisición de L2			
Nivel	Usuario	Subnivel	Etapas de aprendizaje
A	básico	A1	nivel principiante. (acceso)
		A2	nivel elemental. (plataforma)
B	independiente	B1	nivel intermedio. (Umbral)
		B2	nivel intermedio alto. (Avanzado)
C	competente	C1	nivel avanzado. (dominio operativo eficaz)
		C2	nivel muy avanzado. (maestría)

Cabe advertir que los alumnos, para obtener la titulación en cada nivel, tienen que mostrar sus capacidades en las categorías o destrezas 1º, comprensión oral y escrita del habla y de la lectura; y 2º, expresión: oral y escrita en hablar y en escribir. En la categoría *comprender*, el alumno tiene que mostrar sus habilidades en la comprensión auditiva y comprensión de lectura. En la categoría *hablar*, los estudiantes deben mostrar sus habilidades en interacción oral y expresión oral y por fin la categoría *escribir* se refiere a la destreza de expresión escrita.

Los diferentes tipos de diplomas DELE (*Diplomas de E/LE*) certifican el nivel de las capacidades o destrezas de Comprensión y de Expresión de la lengua española. Los Diplomas DELE están reconocidos a nivel internacional, no sólo entre instituciones y autoridades educativas públicas y privadas sino en el mundo empresarial y comercial.

El MCER establece que la competencia léxica forma parte de la competencia lingüística, siendo esta última una subcategoría de la competencia comunicativa. El MCER (2002: 108) define la competencia léxica como “el conocimiento de vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales”.

Según las orientaciones establecidas en MCER (2002: 105-106), la competencia léxica se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales y la competencia semántica se refiere al significado de las unidades léxicas.

Los elementos léxicos son aquellas palabras que incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas

pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.). Los elementos léxicos según el MCER (2002: 108-109): se refieren, no solo a las palabras en sí, sino también a las Expresiones y las condiciones o factores de referencia, según el esquema siguiente:

Elementos léxicos		
Clases	Subtipos	Descripción, ejemplo
monosemias		Son las que tienen un único significado. Por ejemplo: <i>casa, mesa, etc.</i>
polisemias		una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: <i>tanque</i> , un recipiente de líquido, o un vehículo armado y blindado; o <i>banco</i> , lugar para sentarse o entidad financiera o conjunto (<i>banco de peces, banco de datos</i>)
homonimias	homógrafas	Tienen el mismo significante pero distinta etimología, por tanto, distinto significado. Por ejemplo: <i>Cobra</i> = serpiente, <i>Cobra</i> = acto de cobrar dinero
	homófonas	Se pronuncian igual, pero se escriben de modo diferente. Por ejemplo: <i>Abría</i> = (de abrir), <i>Habría</i> = (de haber tener)
expresiones hechas	Formulas fijas	Exponentes directos de funciones comunicativas, como, por ejemplo, saludos: <i>Encantado de conocerle, buenos días, etc.</i>
		Refranes, proverbios, etc.
		Arcaísmos residuales; por ejemplo: <i>Deshacer entuertos, válgame Dios.</i>
	modismos	Metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: <i>Estiró la pata</i> (murió). <i>Se quedó de piedra</i> (se quedó asombrado). <i>Estaba en las nubes</i> (no prestaba atención).
		Intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: <i>Blanco como la nieve</i> (puro), como opuesto a <i>blanco como la pared</i> (pálido).
	Estructuras fijas	aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: « <i>Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...?</i> »
	Otras frases hechas	Verbos con régimen preposicional; por ejemplo: <i>Convencerse de, alinearse con, atreverse a.</i>
locuciones prepositivas; por ejemplo: <i>Delante de, por medio de.</i>		
Régimen semántico	expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: <i>Cometer un crimen/error, ser culpable de</i> (algo malo), <i>disfrutar de</i> (algo bueno).	

Los elementos gramaticales son unidades cerradas y limitadas; por ejemplo:

- *Artículos*: (el, la, los, las...)
- *Cuantificadores* (algo, poco, mucho...)
- *Demostrativos* (este, esta, estos, estas...)
- *Pronombres personales* (yo, tú, él, ella, nosotros...)
- *Pronombres relativos* y
Adverbios interrogativos (qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo)
- *Posesivos* (mí, tu, su...)
- *Preposiciones* (a, ante, bajo, cabe, con, contra...)
- *Verbos auxiliares* (ser, estar, haber...)
- *Conjunciones* (y, o, pero, aunque...)

En el campo léxico, el MCER ha delimitado las palabras y expresiones que el alumno debe saber en cada uno de los niveles para las categorías comprender, hablar y escribir. La categoría comprender integra las destrezas comprensión auditiva y comprensión de lectura; la categoría hablar integra las de interacción oral y expresión oral y la categoría escribir comprende la destreza expresión escrita:

MCER (2002): Nivel A de competencia y dominio del léxico

Nivel	comprensión		Hablar		Escribir
A1	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción Oral	Expresión oral	Expresión escrita
	Reconoce palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a sí mismo, a su familia y a su entorno.	Comprende palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Plantea y contesta preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales	Utiliza expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas a las que conoce	Sabe rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, su nombre, su nacionalidad y su dirección en el formulario del registro de un hotel.

Nivel	comprensión		Hablar		Escribir
A2	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción Oral	Expresión oral	Expresión escrita
	Comprende frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).	Es capaz de leer los textos muy breves y sencillos. También sabe encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como publicitarios, menús, horarios, y comprende cartas personales breves.	Puede comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.	Utiliza una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a su familia y a otras personas, sus condiciones de vida, su origen educativo y su trabajo actual, o el último que tuvo.	Es capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas. También puede escribir cartas muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.

MCER (2002): Nivel B de competencia y dominio del léxico

Nivel	comprensión		Hablar		Escribir
B1	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción Oral	Expresión oral	Expresión escrita
	Reconoce palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a sí mismo, a su familia y a su entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprende la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Puede participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales.)	Utiliza una serie de frases sencillas y describir expresiones, hechos, sus sueños, esperanzas y ambiciones. Explica sus opiniones y proyectos. Y narra una historia o relato.	Escribe textos sencillos sobre temas conocidos. También escribe cartas personales que describan expresiones e impresiones.

Nivel	comprensión		Hablar		Escribir
B2	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción Oral	Expresión oral	Expresión escrita
	Comprende casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales y comprende la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Es capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.	Puede tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo sus puntos de vista.	Presenta descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con su especialidad. Y explica sobre ventajas y los inconvenientes de un tema.	Escribe sobre una serie de temas relacionados con sus intereses y puede escribir redacciones transmitiendo informaciones que apoyen o refuten un punto de vista concreto.

MCER (2002): Nivel C de competencia y dominio del léxico

Nivel	comprensión		Hablar		Escribir
C1	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción Oral	Expresión oral	Expresión escrita
	Comprende sin esfuerzo los programas de televisión y las películas.	Comprende textos largos y complejos de caracteres literarios o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprende artículos especializados e instrucciones técnicas largas.	Utiliza el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.	Presenta descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminadas con una conclusión apropiada.	Puede escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considere que son aspectos importantes.

Nivel	comprensión		Hablar		Escribir
C2	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción Oral	Expresión oral	Expresión escrita
	No tiene ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos.	Lee con facilidad todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos o estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.	Toma parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conoce bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales.	Presenta descripciones o argumentos de forma clara y con un estilo adecuado al contexto y con una estructura eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.	Escribe informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz. Y escribe resúmenes de obras complejas.

El MCER (2002: 148) también, propone diferentes maneras o ejercicios con las que los estudiantes pueden mejorar el nivel de léxico, entre ellos podemos recordar los siguientes:

1. Los alumnos mediante la búsqueda en diferentes diccionarios pueden aprender nuevas palabras y los profesores en diferentes tareas y actividades pueden preguntarles sobre diferentes vocabularios y así se mejora el nivel léxico de los estudiantes.
2. Los profesores pueden presentar nuevos vocabularios acompañados de apoyo visual como imágenes, esquemas, etc. Así los alumnos pueden memorizar las palabras nuevas fácilmente.
3. Los profesores pueden enseñar nuevas palabras o frases hechas aplicándolas en diversos contextos y así los alumnos pueden aprender estas expresiones rápidamente.
4. Los profesores tienen que alentar a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos, etc.

Para los niveles A1 y A2 el vocabulario se selecciona atendiendo a las situaciones de comunicación: *la familia, la ropa, la comida*, etc. Estas palabras son la base de la comunicación entre dos personas.

Para los niveles B1, B2, C1 y C2, el MCER (2002: 109) recomienda los vocabularios relacionados con las situaciones de la comunicación específicas con las funciones comunicativas: saludar, invitar a alguien, etc. Así, los alumnos se familiarizan con las palabras más específicas y con el paso de tiempo adquieren de forma gradual el grado de competencia léxica de un hablante nativo.

Así, en resumen, el MCER (2002: 109) ha organizado un cuadro en el que menciona el vocabulario que los estudiantes de cada nivel tienen que saber¹⁷:

¹⁷ Este cuadro es una adaptación del propuesto en el MCER (2002: 109) donde, como en el caso anterior, sólo recogemos las habilidades o destrezas de dominio de la lengua referidas al léxico, que es lo que nos ocupa en este trabajo.

MCER (2002): Niveles de L2 y riqueza de léxico	
Nivel	RIQUEZA DE VOCABULARIO
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.
A2	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas y satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.

4.1.1. El léxico de E/LE secuenciado y nivelado

Con las consideraciones presentadas en el epígrafe anterior sobre la riqueza del léxico en el aprendiente de L2, según el MCER, es evidente que la cuestión fundamental que se plantea es cómo se secuencian y nivela (A > B > C) el dominio de las palabras en E/LE. Las preguntas significativas más relevantes que pueden hacerse al respecto son: ¿qué palabras?, y ¿cuántas? para cada nivel A, B, C y en qué secuencia: ¿cuáles antes? y ¿cuáles después?

Las respuestas se pueden tomar de un informe de Alcoba (2001-2003) a propósito de cuestiones como estas en la creación y desarrollo de diferentes materiales de un método de E/LE:

a). Situación de partida.

1.1. No existen estudios sistemáticos y fiables que establezcan el listado del léxico más frecuente de la lengua usual española.

1.1.1 En el sitio de la RAE se dispone del CREA (Corpus de Referencia de Español Actual) y del CORDE (Corpus de Referencia de Español Actual), donde es posible hacer una consulta para tener, por ejemplo, una lista de X palabras ordenadas por el número de registros de cada palabra en el buen entendido de que la citada lista se habrá de interpretar en lo que vale, porque una palabra que tenga más registros que otra no tiene por qué ser más necesaria para el hablante nativo o extranjero; aunque la lista en sí misma puede ser utilísima, tal cual, con fines lexicográficos.

1.1.2. Existe, por citar una referencia muy útil en ciertos sentidos, el léxico de frecuencias de A. JUILLAND y E. CHANG-RODRIGUEZ (1964), Almela (2005) y Davies (2006). En estas últimas referencias se proponen aplicaciones para E/LE.

1.1.3. El libro de SÁNCHEZ LOBATO y AGUIRRE (1992), puede ser de aplicaciones engañosas si sólo se piensa en su título. Se titula “fundamental” por mera consideración de los autores, que no especifican ni las fuentes ni el procedimiento para establecer el léxico total tematizado, eso sí, según el subtítulo, es un léxico tematizado, pero no aparece secuenciado por niveles. Dos ejemplos: en el cap. 3 Profesión, trabajo, creencias, se distingue entre 3.1. Lugar de trabajo: *trabajo, empleo, puesto de trabajo, fábrica, taller, negocio*, etc.; 3.2. Profesión: *empresario, director, jefe, patrón, militar, piloto, azafata, ejecutivo*, etc.; 3.3. Oficios: *fontanero, carpintero, electricista, cerrajero, sastre, modista, mecánico, chapista, pescador, pescadero*, etc. Esta supuesta “tematización” ¿cómo se decide la secuencia y, sobre todo, el NIVEL donde se incorpora cada ítem? ¿*Cerrajero* es una palabra fundamental?

1.2. Los niveles de aprendizaje en lenguas extranjeras se definen de forma muy genérica, y sólo se especifican con detalle en los contenidos gramaticales y en los contenidos de funciones comunicativas, pero no los exponentes en que se concretan las funciones.

1.2.1. Así, se indica que hay que enseñar a “dar y pedir direcciones”, pero no con qué frases, por lo que se sobreentiende que se puede usar cualquier frase que sea posible según los contenidos gramaticales especificados, como: *La primera a la derecha, Bajas hasta la primera a la derecha, Bajando a la derecha, Baje y gire la primera a la derecha.*

1.2.2 No existe un listado de vocabulario secuenciado por niveles para la enseñanza de E/LE, que indique qué número N de palabras y cuáles son propias del nivel inicial, (A1, A2) intermedio (B1, B2), etc. Esta clasificación sería muy arbitraria de establecer, por lo que puede haber tres listados con muchas diferencias entre sí, y todos justificables.

Por tanto, según estas consideraciones, se hacen los varios supuestos de nivelación y secuenciación del léxico para E/LE (A1 > A2 > B1 > B2 > C1 > C2) en el citado informe de trabajo para el proyecto *Esespañol* de Alcoba (2001-2003):

b). Supuestos operativos consecuentes.

1. El objeto primordial de los materiales de enseñanza de E/LE es enseñar a entender y comunicarse en la lengua.
2. Las muestras de lengua con que trabaje el alumno de E/LE serán mejores cuanto más se parezcan a la lengua espontánea y natural, es decir, cuanto más mimeticen la lengua espontánea.
3. Las muestras de lengua con que trabaje el alumno de E/LE serán peores cuanto más artificiales sean, cuanto más se distingan de una comunicación espontánea entre nativos.
4. El hablante nativo se comunica perfectamente, habla muy bien sin saber nada de ‘gramática’ (cómo y por qué se dice tal cosa así), que aprende progresivamente en la escuela.
5. El estudiante de E/LE puede comunicar perfectamente, puede hablar muy bien sin saber mucha ‘gramática’ (cómo y por qué se dice tal cosa

así), que deduce, si es adulto, si conoce otras lenguas, si conoce la gramática de su lengua o de las otras, y que, por tanto, en los materiales de aprendizaje sólo la necesita como ayuda, confirmación o refuerzo para sus deducciones que le permitan fijar estructuras comunicativas, pero nunca para comunicarse.

6. El hablante nativo adquiere el léxico activo¹⁸ en el ejercicio de la lengua, y dispone de instrumentos lexicográficos para aclarar parte de su léxico pasivo¹⁹ y para entender el léxico que desconozca.

7. Hemos de suponer que el estudiante de E/LE adquiera el léxico activo por su contacto y ejercicio con las muestras de lengua con que trabaje, es decir, cuanto más se parezcan a la lengua espontánea y natural. Y, claro, también dispone de instrumentos lexicográficos (cuyo manejo se le enseña pronto) para aclarar parte de su léxico pasivo y para entender el léxico que desconozca.

8. Por tanto, el léxico surgirá de los materiales y muestras de lengua con que trabaja el estudiante de E/LE, y nunca a la inversa, de manera que el foco de la pregunta no es cómo se secuencia y nivela el léxico, sino, más bien, cómo se secuencia y nivelan las muestras de lengua y el objeto de trabajo, comprensión o expresión de las sucesivas muestras de lengua que se le suministran al alumno.

Estos supuestos, con los antecedentes y fundamentos de los diferentes puntos destacados en constituyen un marco de referencia indispensable para cualquier desarrollo y creación de diferentes instrumentos de incorporación o acrecentamiento del caudal léxico en E/LE, en imágenes de (A) o en redes de palabras de (B) como en los ejemplos siguientes de *Esespañol* de Alcoba (2001-2003).

4. El léxico activo es el vocabulario que el sujeto comprende sin problemas, pero que, además, es capaz de utilizar cuando lo necesita y sin necesidad de ayuda.

5. El léxico pasivo es el vocabulario que el sujeto entiende sin ayuda o con muy poca ayuda, pero que no es capaz de utilizar autónomamente.

(A). El léxico en imágenes.

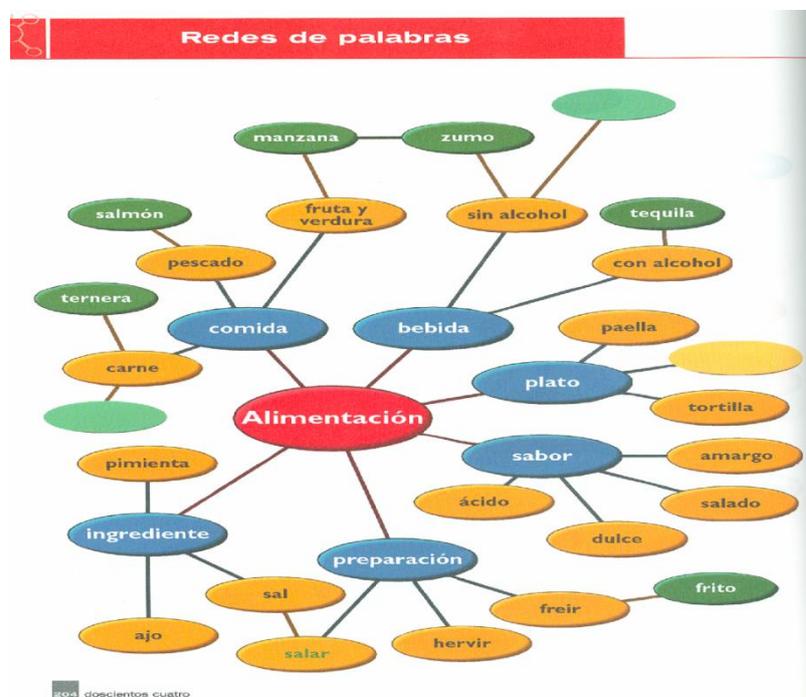
Léxico en imágenes

La casa



- 1 la antena
- 2 la terraza
- 3 el techo
- 4 la pared
- 5 la escalera
- 6 el ascensor
- 7 el suelo
- 8 la cocina
- 9 la habitación / el dormitorio
- 10 el fregadero
- 11 el balcón
- 12 el salón
- 13 el baño / el lavabo
- 14 la ventana
- 15 la ducha
- 16 el lavabo
- 17 el garaje
- 18 el jardín
- 19 la puerta
- 20 el comedor

(B). El léxico tematizado en redes de palabras.



4.1.2 ¿Qué léxico se debe enseñar en E/LE?

Gómez Molina (2004b: 798) sobre el número de las unidades léxicas que deben aprender los alumnos en diferentes grados apunta lo siguiente: “Entre 600 y 800 en el nivel inicial, entre 800 y 1000 en el nivel intermedio, entre 1000 y 1500 en el nivel avanzado y entre 1500 y 2000 en el nivel superior; el conjunto supone unas cuatro-cinco mil unidades léxicas que son las habituales de un hablante nativo culto”.

Para poder responder a esta pregunta de cuántas palabras deben ser aprendidas en cada nivel, nos basaremos en dos estándares de comparación: 1. Conocimiento léxico de un hablante nativo 2. Listados de frecuencia de vocabulario.

A continuación, podemos ver una tabla propuesta por Torner (2016) en la que se menciona el número de las palabras que un hablante nativo sabe para comunicarse²⁰:

Léxico	N.º de palabras
Caudal léxico del español	100.000-150.000
Palabras que comprende un hablante culto	50.000-80.000
Palabras que puede usar un hablante culto	25.000-50.000
Palabras que efectivamente emplea un hablante culto	10.000-35.000

Y en la tabla siguiente Nation (1990) nos ofrece los listados de frecuencia de vocabulario. Esta tabla proporciona el umbral mínimo para una comunicación eficaz. También, podemos ver una gran disparidad en los datos que nos ha propuesto el autor:

²⁰ Mencionado en el curso de *Aprendizaje de ELE y discurso: Enseñanza del léxico desde una perspectiva textual* realizado por el Instituto Cervantes y la Universidad Pompeu y Fabra. (septiembre de 2016)

Nivel	N.º de palabras	Cobertura
Palabras de frecuencia alta	2000	87%
Vocabulario académico	800	8%
Vocabulario técnico	2000	3%
Palabras de frecuencia baja	123200	2%
Total	128000	100%

Las conclusiones que se puede extraer de estos datos nos permiten una primera estructuración de la enseñan del vocabulario:

1. La enseñanza explícita del vocabulario se concentra en las unidades más frecuentes que consiste entre 2.000 y 5.000 del vocabulario español.
2. Se secuencia la presentación de dichas palabras en los niveles iniciales.
3. Se relega el aprendizaje del léxico poco frecuente al trabajo autónomo del estudiante en los niveles superiores. Y el aprendizaje incidental del léxico en este nivel será, fundamentalmente, mediante lectura extensiva.

Pero, por otro lado, esta aproximación, según Torner (2016), nos plantea algunas cuestiones a la hora de enseñar el léxico; los mencionamos en breve de manera siguiente:

***Cuestiones previas para la enseñanza del léxico

1. Conocer el 90 % de las palabras de un texto no significa comprender el 90% del contenido del texto.
2. El 90% de promedio en un corpus no significa 90% en cada uno de los textos que lo constituyen (Hay gran variación del léxico según el tipo de texto: temática, registro, modo, etc.).

3. Hay un gran salto entre el léxico muy frecuente y el menos frecuente, lo que se debe tener en cuenta a la hora de enseñar el léxico en el aula de E/LE.

A continuación, para poder responder a dichas cuestiones, nos detendremos en dos preguntas relacionadas con la concepción del léxico que subyace a este tipo de aproximaciones:

Pregunta 1: ¿qué significa conocer una palabra?

Pregunta 2: ¿qué unidades forman el léxico de una lengua?

4.1.2.1 ¿Qué significa conocer una palabra?

Como mencionamos en el capítulo 3 de este trabajo sobre el léxico español y su didáctica en los manuales de gramática española, conocer una palabra no es solo conocer su significado. Hay que tener en cuenta que existe una correlación entre la frecuencia con que aparece una palabra y su polisemia, su complejidad gramatical y su capacidad combinatoria (colocaciones). Como ejemplo, según la propuesta de Torner (2016), podemos decir que el verbo *congelar* puede combinarse con varias clases léxicas y, por supuesto, estos usos se corresponden con significados diversos (polisemia):

- Líquidos / sustancias
 - *El lago se ha congelado.*
 - *Hemos congelado la hamburguesa.*
 - *La botella se ha congelado.*
- Procesos que suponen un final intrínseco
 - *Congelar la ratificación de un acuerdo.*
 - *Congelar la convocatoria de nuevas elecciones.*
- Procesos que implican relación / negociación. Con complemento en plural:
 - *El gobierno ha congelado las negociaciones. / las conversaciones con la oposición.*
- El suministro de algo:

- *Congelar la **ayuda** económica.*
- *Se ha congelado la **cooperación** nuclear.*
- *Congelar las **exportaciones** textiles.*
- El aumento de una cantidad, especialmente económica:
 - *Congelar los **salarios**.*
 - *Congelar las **pensiones**.*
- Realidades que tienen movimiento
 - *En un partido de fútbol, se congela el **balón**.*
 - *Se congelan las **cuentas** bancarias.*
 - *La **imagen** de la televisión.*

Según el mismo autor, los análisis de corpus revelan que en general los usos más frecuentes de las palabras son los figurados, lo que hace difícil establecer qué supone conocer las palabras más frecuentes de español; así que en un corpus:

- *No se **abordan barcos** sino **problemas**.*
- *No **planean aviones** sino **dudas** o **sospechas**.*
- *No se **cimentan edificios** sino **teorías**.*
- *Se **rompen cristales**, pero también **normas**, **acuerdos** o **récords**.*
- *Se **cortan pasteles**, pero también el **gas** o las **autopistas** (o se **corta con el novio**)*

4.1.2.2 ¿Qué unidades forman el léxico de una lengua?

Como mencionamos en páginas anteriores, el conocimiento del léxico de una lengua no comprende únicamente unidades simples, sino que los hablantes han de conocer y emplear unidades formadas por varias palabras. Según Torner (2016), hay entre 3 y 10 veces más unidades formadas por más de una palabra que unidades simples.

Muchas palabras simples se emplean formando parte de unidades más complejas. A continuación, podemos ver un listado de algunas unidades compuestas que se puede construir con la palabra “*caso*”:

- *El caso de caso...*
- *Debes hacer en cada caso...*
- *En mi / tu / su caso...*
- *El caso es que...*
- *Ser un caso*
- *En ese / tal caso...*
- *Caso clínico*
- *Caso de conciencia*
- *Ser un caso perdido*
- *Hacer caso omiso*
- *Llegado el caso...*
- *Defender un caso (en un juicio)*
- *Caso de fuerza mayor*
- *En caso (de) que...*
- *En todo caso*
- *Dado el caso...*
- *En cualquier caso...*
- *En último caso...*
- *Hacer caso (a alguien)*
- *Ni caso*
- *Venir al caso*

Como vemos, las unidades listadas son de tipos diversos, por ejemplo: compuestos nominales (*caso clínico*), colocaciones (*defender un caso*), conectores (*en todo caso*), etc. El uso de muchos de estas formas esta constreñido por factores discursivos: función pragmática, situación comunicativa, etc.

Una frecuencia de uso X de una palabra no significa X usos de la forma simple; muchas de las apariciones son de unidades complejas. Y, por otro lado, hay que tener en cuenta que aprender la forma simple de las palabras no implica poder producir o comprender las unidades más complejas en las que aparece. Pues, se recomienda que el docente explique a los alumnos cuándo y para qué se usan las unidades formadas por varias palabras en cada situación comunicativa.

4.2 El Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes es una institución pública, creada el 11 de mayo de 1991 por el Gobierno de España. La meta principal de este organismo público es la promoción y enseñanza de la lengua española, así como la difusión de la cultura española en todos los países del mundo.

Organiza cursos generales y especiales de la lengua española, actualiza los métodos de enseñanza de la lengua española, la formación de profesorado, la difusión de la lengua española a través de diferentes programas relacionados en este campo, y realiza actividades de difusión cultural en otros países del mundo. Son algunos objetivos y funciones del Instituto Cervantes.

Los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera* (DELE) son títulos oficiales que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministro de Educación, Cultura y Deporte de España. Los exámenes DELE están diseñados según las directrices de MCER. Se considera que estos exámenes hacen una medición estándar internacional para evaluar el nivel de español de cada alumno.

El Instituto Cervantes en la enseñanza del léxico ha centrado su atención principalmente en aquellos aspectos que permiten explotar las posibilidades de las unidades léxicas en el proceso comunicativo.

Según el sitio web oficial del Instituto Cervantes²¹, las actividades diseñadas se organizan en diferentes apartados. Para llevar a cabo este objetivo, el Instituto Cervantes realiza una serie de actividades para los estudiantes del español.

A continuación, desde Zorraquino (2001: 639-643), vamos a mencionar solo algunos objetivos (1-8), que destacamos entre otros muchos, de las actividades recomendadas al Instituto Cervantes.

1. Presentación del léxico planificado. La presentación del conjunto de unidades léxicas se puede realizar oralmente, o bien apoyándonos en

²¹ Ver > www.cervantes.es

imágenes. Es un primer acercamiento que, fundamentalmente, nos sitúa el centro de interés sobre el que trabajamos.

Por ejemplo:

Centro de interés: Transportes (tierra, mar, aire)

Palabra	Categoría de la palabra	Fuentes donde se citan ²²	frecuencia
La aduana	sustantivo	1, 2	3
nublado	adjetivo	3	5
La azafata	sustantivo	1, 2, 3, 6	14
rural	adjetivo	4	8
Conducir	Verbo	1, 2	37
Navegar	verbo	1, 3, 4	18
Despegar	Verbo	1, 2, 3, 4	9
Seguro	Adjetivo	2, 3, 7	48
El camarote	Sustantivo	1, 7	8
La velocidad	Sustantivo	1, 2, 5	24
Atravesar	Verbo	1, 2, 3	10
Reducido	Adjetivo	1	1
Cruzar	Verbo	1, 2	29
El pasajero	Sustantivo	1, 2, 7	9
La caravana	Sustantivo	1, 2	4
Estrecho	Adjetivo	2, 3	19
Experto	Adjetivo	3	1
Estropearse	Verbo	1, 2	23

2. *Realia* -textos orales y escritos que pertenecen a un determinado género-; a partir de estos textos introducimos unidades léxicas contextualizadas.

-Por ejemplo, los estudiantes después de leer este texto tienen que responder a las preguntas siguientes o cumplimentar las actividades que se proponen:

“llegaron policías de uniforme que exigieron la documentación a **los pasajeros**, a pesar de que ya habíamos cruzado **el control de la** aduana, pasaron a mi lado sin reparar en mí ni en la **maleta** que aquella noche tal vez ya no podría entregar. Minutos después las luces giratorias de los coches de la policía se perdieron entre la lluviosa oscuridad y los árboles. Las vi muy lejos, cuando se detuvieron en el cruce de la carretera principal. Yo venía en dos **vuelos** sucesivos de París y de Milán, y no

²² Las cifras que aparecen a continuación de cada entrada (La aduana, 1,2) se refieren a las fuentes siguientes donde aparecen y que se citan como autorización: 1. Diccionario de Rafael del Moral. 2. Consejo de Europa. 3. Léxico fundamental del español de SGEL. 4. español 2000. 5. Cumbre. o. Fórmula 2. 7. Ven 3- (Son las frecuencias del diccionario de F. Justicia).

sabía si la hora que señalaba mi reloj era la hora de Italia ni tenía razones para otorgar al paisaje de sombras que circundaba el **aeropuerto** el nombre exacto de un país.”

1. Relacionar las palabras: control de aduana < maleta, pasaje de ida y vuelta < precio reducido, enlace < retraso
2. Escribir los sinónimos de las palabras a base del texto: *Volver, coger el avión, pasar*
3. Referentes -averiguar el conocimiento previo, actualización del mapa conceptual, campos asociativos.
4. Lexicogénesis. Familias léxicas: -composición, derivación; -valores de prefijos de origen griego y latino; -lexicalización de derivados su fíjales en español; en esta fase establecemos las posibles relaciones que las unidades léxicas contraen entre sí por su significante.

Por ejemplo:

--Ejercicios de derivación:

-Escribir verbos nuevos a base de los sustantivos: *Vuelo: Travesía: Reserva:*

-Escribir nuevas palabras que terminan en -ción, -ero o que empiezan con em

5. Estructuraciones léxicas -campos léxicos, solidaridad léxica- relaciones establecidas por su significado.
6. Relaciones léxicas: polisemia, sinonimia, antonimia, complementariedad, reciprocidad, homonimia, jerarquización de significados (hiperonimia, hiponimia).

Por ejemplo:

--Elegir la palabra adecuada:

- *cuando tengo que comprar un billete acudo a la...:*

a) ventanilla b) ventana c) mesa

- *Si quiero viajar a Sevilla y quiero hacerlo desde Madrid puedo ir en el...:*

a) EUROMED b) ALTARIS c) AVE

7. Diferentes usos (registros).

8. Expresiones hechas (lenguaje figurado, locuciones idiomáticas)

Por ejemplo:

--Escribir la segunda parte:

-*Se cree que es millonario porque. . .*

.....//

-*Se ha casado mayor. . .*

.....//

-*No valora las cosas que tiene, todo lo. . .*

.....//

Según lo visto en este epígrafe el sitio y las propuestas del Instituto Cervantes son esenciales en la discusión y orientación de la enseñanza/aprendizaje de E/LE, en general. Pero las orientaciones y directrices del IC son esenciales en lo que respecta a la enseñanza/aprendizaje del léxico en particular: porque permite responder con fundamentos y aprovechar sus propuestas argumentadas sobre: ¿Qué léxico enseñar/aprender en E/LE?, ¿Qué léxico enseñar/aprender en cada nivel A, B, C de dominio de E/LE?, ¿Cómo puede ser enseñanza el léxico de E/LE?, ¿Qué procedimientos, entre todos, son más eficaces en la enseñanza/aprendizaje de E/LE?

4.3 La enseñanza del léxico en la web

Con la misma rapidez con la que fue introducido en muchos otros campos de la vida, Internet se introdujo también en el campo de la enseñanza, y en particular en la enseñanza de lenguas. Son muchos los recursos existentes en Internet que se ocupan de forma específica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua española. Y pronto se publicaron estudios, artículos y libros sobre la aplicación de Internet a la enseñanza de lenguas.

Hoy en día, se presta mucha atención a la enseñanza de lenguas extranjeras a los alumnos a través de diferentes páginas de web. En las últimas décadas, las nuevas tecnologías han servido para promover el aprendizaje de diferentes idiomas 'on-line'. Entre las iniciativas de tipo institucional, cabe destacar las de la Real Academia Española, el Instituto Cervantes, las Consejerías de Educación de varias embajadas españolas, etc.

En total, Internet debe verse como un extraordinario complemento que puede desempeñar un gran papel que mejore en gran medida la calidad, la rapidez y la variedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español en E/LE. El profesorado en el aula de E/LE puede aprovechar la tecnología adaptando el material que encuentre en Internet para fines didácticos. En este sentido, podemos decir que las tecnologías facilitan la labor de creación de materiales para la enseñanza-aprendizaje del léxico en E/LE.

Se puede encontrar muchos recursos en Internet que se ocupan de forma específica de la enseñanza de palabras españolas. En total se puede distinguir cuatro tipos de recursos disponibles en Internet que están relacionados con la enseñanza del léxico: 1) Pasatiempos y juegos de palabras, 2) Programas "de autor" que sirven para diseñar ejercicios de vocabulario, 3) diccionarios en línea y 4) otros materiales útiles para enseñar los vocabularios en el aula presencial.

4.3.1 Pasatiempos y juegos con palabras

Los pasatiempos son ejercicios de lectura comprensiva. Hay un texto que el alumno tiene que leer con atención. Después se presenta una prueba de comprensión con diferentes tipos de preguntas. Así los estudiantes pueden aprender nuevas palabras y sus diferentes significados en el texto. Con esta práctica, el alumno se familiariza con un vocabulario cada vez más amplio y también favorece el desarrollo de la creatividad y de las habilidades del lenguaje como son la redacción y la ortografía.

Entre los juegos para trabajar en el dominio de las palabras podemos recordar los siguientes: *anagramas, crucigramas, sopa de letras, palabras cruzadas, paradojas, etc.*

Según Cruz Piñol (2004), la web **Learn Spanish** es un ejemplo de la gran cantidad de sitios web con lo que se puede aprender y practicar la gramática y léxica española²³. En este sitio, en la sección del vocabulario, se ofrece a los alumnos cincuenta y cinco diferentes campos semánticos en seis unidades. Los ejercicios en este sitio web pueden servir para que los alumnos practiquen y repasen el léxico español fuera de clase.

Los pasatiempos de **Rayuela** del Centro Cervantes también son muy conocidos²⁴. Aquí los alumnos pueden elegir el tipo de ejercicio (funcional, gramatical, léxico o etc.) y el nivel de dificultad (inicial, intermedio, avanzado y superior). (Imagen I)

²³ Ver. <<http://www.studyspanish.com/vocab/index.htm>>

²⁴ Ver. <<http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/>>

 **Centro Virtual Cervantes**
Pasatiempos
| Aula de lengua |
| Inicio | Enviar comentarios |

Pasatiempos de Rayuela

Clasificación por contenidos



Los distintos juegos y pasatiempos de Rayuela podrá encontrarlos en esta sección clasificados por contenidos didácticos.

Aquellas actividades que presentan más de un tipo de contenido pueden ser consultadas en más de una categoría; éstas aparecen indicadas junto al título de la actividad con las siguientes letras: **F** (funcional), **G** (gramatical), **L** (léxico) y **SC** (sociocultural).

Si lo prefiere, también tiene a su disposición los pasatiempos clasificados **por tipos de actividades**.

► NIVEL INICIAL

- [Contenido funcional](#)
- [Contenido gramatical](#)
- [Contenido léxico](#)
- [Contenido sociocultural](#)

(Imagen I: Pasatiempos de Rayula)

También el Centro Cervantes ha ofrecido un programa llamado **Otros materiales** para los alumnos donde los ejercicios sirven para jugar con las palabras²⁵. Hay secciones sobre el vocabulario de los alimentos, de la familia, de los colores, etc. Así los alumnos pueden familiarizarse más con palabras nuevas en diferentes ámbitos. (Imagen II)

 **Centro Virtual Cervantes**
Otros materiales
| Aula de lengua |
| Inicio | Enviar comentarios |

Los alimentos



La familia



Interacciones



Los colores





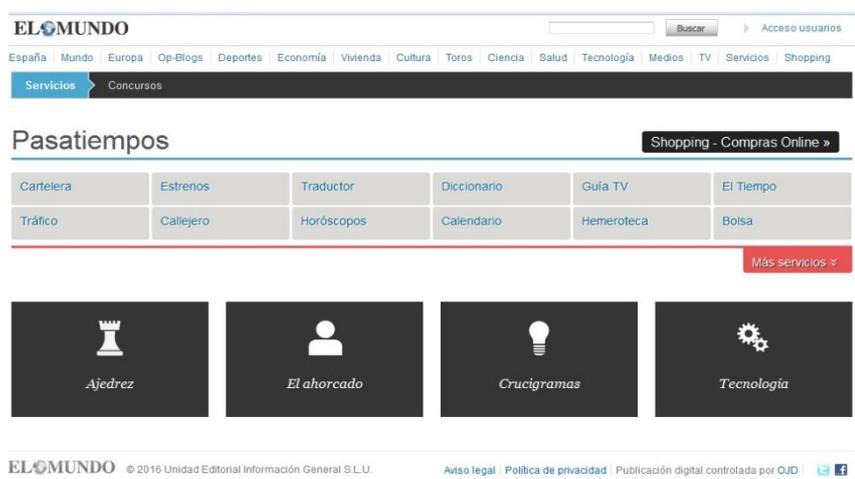
¡Que aproveche!

Una pequeña colección, ya clásica, de material interactivo para la presentación y práctica de determinados aspectos de la lengua española.

(Imagen II: Otros materiales)

²⁵ Ver <<http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/>>

Los **pasatiempos de los periódicos** también se consideran como otra fuente donde se puede encontrar diferentes tipos de juegos para practicar el léxico español²⁶. Por ejemplo, en **El mundo**, en su edición electrónica, se puede encontrar un apartado dedicado a pasatiempos como los siguientes: El Ahorcado, Crucigrama blanco y muchos más (Imagen III)²⁷. Los juegos diseñados en estos sitios de web no son muy fáciles para los alumnos de E/LE, pero los estudiantes de nivel superior (C1, C2) pueden aprovechar los ejercicios para aprender más palabras específicas y, en consecuencia, para perfeccionar el nivel de su lengua.



(Imagen III: Pasatiempos de los periódicos)

4.3.2 Programas "de autor" para diseñar ejercicios

Otras fuentes que pueden ser útiles a la hora de enseñar el léxico en el aula de E/LE serían herramientas *de autor* y aplicaciones web gratuitas. Estas herramientas permiten al profesorado confeccionar materiales educativos o modificar los ya existentes para adaptarlos al propio contexto. El docente, gracias a estos programas, puede preparar diferentes tipos de ejercicios con el fin de reforzar la destreza comunicativa de los alumnos, o bien practicar y repasar el léxico español.

²⁶ Ver<<http://www.elperiodico.com/es/info/sericios/Pasta/cas/>>

²⁷ Ver<<http://www.elmundo.es/pasatiempos/>>

Las actividades creadas en estas herramientas, donde se trabaja con una función comunicativa concreta y se desarrolla el vocabulario correspondiente, pueden ser ofrecidas a los alumnos dentro del aula de E/LE o como ejercicios individuales de autoaprendizaje que les permitirán revisar, consolidar y autoevaluar lo aprendido en el ámbito del léxico español en clase.

Algunas de estas herramientas que permiten crear actividades didácticas son las siguientes:

Ardora²⁸: Se trata de una aplicación multilingüe que permite crear 34 diferentes tipos de actividades didácticas en el ámbito de la enseñanza del léxico, por ejemplo: crucigramas, sopa de letras y otras más diferentes (Imagen IV).



(Imagen IV: Ardora)

Jclíc (Zona Clic)²⁹: Es una herramienta útil para la creación, realización y evaluación de actividades educativas multimedia. Jclíc o Zona Clic es un conjunto de aplicaciones informáticas que sirven para crear diversos tipos de actividades: rompecabezas, asociaciones, ejercicios de texto, palabras cruzadas, etc. (Imagen VI).

²⁸ Ver < <http://webardora.net/>

²⁹ Ver < <http://clic.xtec.cat/es/jclíc/index.htm>



(Imagen V: zona Clic)

Atenex (Constructor 2.0)³⁰: Plataforma para la creación y gestión de materiales multimedia interactivos y para el seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje. Esta herramienta dispone de unos gestores mediante los cuales se puede importar imágenes, audios, videos y animaciones. En este programa se puede clasificar los ejercicios según el nivel de los estudiantes por eso será muy útil para crear las actividades para los diferentes niveles en el ámbito del léxico español (Imagen VII).



(Imagen VI: Atenex)

³⁰ Ver < <https://constructor.educarex.es/>

4.3.3 Diccionarios en línea

Los diccionarios en línea se consideran como una herramienta que el estudiante de E/LE ha de conocer y dominar y que es bastante eficaz a la hora de enseñar el léxico español en el aula de E/LE. A continuación, recordamos algunos de los sitios de web que pueden ser útiles en el ámbito de enseñanza/aprendizaje del vocabulario español.

La página web de diccionarios Collins permite la consulta en línea de sus diccionarios bilingües, tanto bidireccionales³¹ como unidireccionales³². Está disponible en <http://www.collinsdictionary.com/>



(Imagen VII: página web de diccionarios Collins)

Un diccionario en línea muy conocido es el *WordReference* (WR), cuyo buscador, dependiendo del idioma o idiomas seleccionados, puede ser monolingüe o bilingüe. En este sitio se ofrecen servicios como estos: sinónimos, definición RAE, traducción de las palabras en otros idiomas como en inglés o en francés, conjugar verbos, las palabras en contexto y imágenes. Está disponible en <http://www.wordreference.com/es/>

³¹ Aquellos diccionarios bilingües que permiten la producción de textos en la lengua meta y la descodificación o traducción de textos desde la lengua desconocida a la propia.

³² Aquellos diccionarios bilingües que facilitan, en función de la lengua de partida, generar enunciados en una lengua ajena o bien traducir desde otra lengua a la propia.

WordReference.com | Online Language Dictionaries

Español: definición

Ver También:

- alcohólico
- alcoholimetría
- alcoholímetro
- alcoholismo
- alcoholizado
- alcoholizar
- alcor
- Alcorán
- alcornocal
- alcornoque
- alcorque**
- alcorza
- alcotán
- alcotana
- alcurnia
- alcuza
- alcuzcuz
- aldaba
- aldabilla
- aldabón
- aldabonazo

Opciones:

alcorque

sinónimos | definición RAE | en inglés | en francés | conjugar verbos | in context | images

Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe:

alcorque 1

1. m. Calzado con suela de corcho, sin talón:
siempre calzaba unos alcorques, lloviera o no.

Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe:

alcorque 2

1. m. Hoyo que se hace al pie de los árboles o plantas para recoger el agua de lluvia o retener la de riego:
cavaron los alcorques de los manzanos.

(Imagén VIII: página web de diccionarios *WordReference*)

También el DIRAE es un diccionario inverso basado en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE) que se puede consultar en línea. En este sitio en lugar de encontrar la definición de una palabra, como en un diccionario ordinario, halla palabras buscando en su definición. Además de esta opción, esta herramienta ofrece servicios como los siguientes: marcas lexicográficas, número de sílabas, acentuación, pronunciación, primera aparición, frecuencia en el CREA y en Google Ngram, buscador etimológico, buscador de sinónimos, buscador de categorías gramaticales y otras funciones lexicológicas. Sin duda, esta herramienta puede resultar de gran utilidad para escritores, poetas, periodistas y lingüistas. Disponible en <http://dirae.es/>

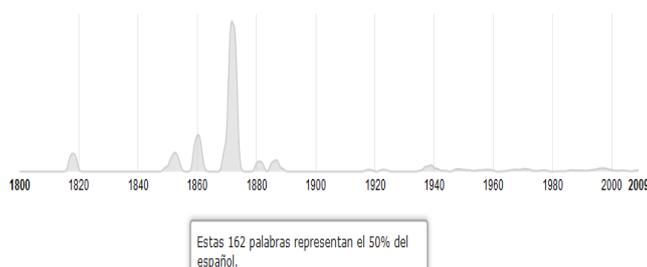
albarcoque

- albarcoque. 1. m. albaricoque. *Esto es un extracto. [Ver definición completa en el Diccionario de la RAE.](#)*
- Marcas lexicográficas: [¿Qué son las marcas lexicográficas?](#)

↳ albaricoque

- albaricoque. (Del ár. hisp. albarqūq, este del ár. clás. burqūq, y este del gr. βερικόκκον). 1. m. Fruto del albaricoquero. Es una drupa casi redonda y ... *Esto es un extracto. [Ver definición completa en el Diccionario de la RAE.](#)*
- Marcas lexicográficas: [¿Qué son las marcas lexicográficas?](#)

- Número de sílabas: **4**
- Acentuación: **Llana**
- Pronunciación **AFI**: /al.bar.'ko.ke/
- Primera aparición: **1570**, [Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana \(Cristóbal de las Casas\)](#)
- Primera aparición en la RAE: **1770**, [Diccionario de autoridades](#)
- Frecuencia en el CREA: **No disponible**
- Frecuencia en Google Ngram: **164**
- Uso en el tiempo:



(Imagen IX: página web de diccionarios DIRAE)

El diccionario *Clave* (en línea), es un diccionario general monolingüe que con mas de 80000 definiciones nos ofrece los sinónimos y antónimos de las palabras españolas así como las expresiones y los terminos vivos de uso diario. También en este diccionario se puede consultar las informaciones etimológicas de cada unidad léxica.

The screenshot shows the 'Diccionario Clave' website interface. At the top left, the logo 'Diccionario Clave' is displayed in red. At the top right, the 'sm' logo is visible. The main content area is divided into three sections:

- Search Bar:** Contains the text 'manzana' and a search icon. Below it are radio buttons for 'Comienza', 'Contiene', and 'Acaba'.
- Search Results:** Lists 'manzana', 'manzanal', and 'manzanar'.
- Entry for 'manzana':**
 - Headword: **manzana** man·za·na
 - Part of speech: s.f.
 - Definitions:
 - Fruto del manzano, comestible, de forma redondeada y carne blanca y jugosa.
 - Espacio urbano, generalmente cuadrangular, delimitado por calles por todos sus lados.
 - Specialized entries:
 - manzana (de Adán)** s.f. En zonas del español meridional, nuez de la garganta.
 - manzana golden** s.f. La que es de color amarillo y tiene la piel tersa.
 - manzana granny (smith)** s.f. La que es de color verde brillante, piel lisa y sabor ácido.
 - manzana starking** s.f. La que es de color rojo oscuro y tiene la piel brillante.
 - ETIMOLOGÍA:** Del latín *mala mattiana* (variedad de manzanas), en memoria de Caius Matius, tratadista latino de agricultura.

On the right side, there are two additional sections:

- Acceso a Diccionarios escolares:** A list of links including 'Básico (rev. por Blecua, RAE)', 'Avanzado', 'Secundaria y Bachillerato', 'Sinónimos Esencial', 'Dico', 'My World Learner's dictionary', and 'Password Study dictionary'.
- Acceso a Diccionarios generales:** A list of links including 'Clave' (highlighted in red) and 'Sinónimos y antónimos'.

At the bottom right, there is a 'Palabra del día' section featuring the word 'neurocirujano, na' with a 'Ver...' link.

(Imagén X: página web de diccionarios Clave en línea)

Recapitulación

En el proceso de enseñanza/aprendizaje del léxico en el aula de E/LE, el análisis de las necesidades e intereses de los alumnos tiene un papel importante a la hora de plantear estrategias individuales o colectivas en el tratamiento de dicho léxico. Los alumnos conocen las palabras cuando son capaces de deducir significados y acepciones, reconocer sus aspectos formales y combinatorios, y sus diferentes usos en el contexto.

Se considera que el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) son dos estándares para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita de una lengua. En estos documentos se especifica los conocimientos lingüísticos y habilidades que los alumnos de diferentes niveles de referencia (A, B, C) han de aprender en cada categoría de dominio de la lengua (comprensión; Hablar; Escribir; Comprensión auditiva; Comprensión de lectura; Interacción oral; Expresión oral; Expresión escrita).

También, se especifican en el MCER y en el PCIC las diferentes maneras y actividades mediante las cuales los alumnos pueden desarrollar el componente léxico. Entre ellos hemos mencionado los siguientes: el uso de diccionarios, la enseñanza del vocabulario acompañado de apoyo visual, la enseñanza del léxico en el contexto y mediante herramientas de la web (por ejemplo: pasatiempos y juegos de palabras, programas "de autor", diccionarios en línea y otros materiales útiles para enseñar el léxico en L2).

Para el docente en el aula de E/LE es importante saber qué palabras, cuántas y en qué secuencias se debe enseñar a los alumnos, lo que no se puede encontrar fácilmente de forma clara en los documentos dedicadas a dicho ámbito. Por tanto, para responder a estas preguntas mejor que nos basemos en dos estándares de comparación: conocimiento léxico de un hablante nativo y los listados de frecuencia de vocabulario. También se ha dicho que para los niveles de A y B1 las fuentes de léxico son los ámbitos de comunicación: la casa, la familia, la empresa, los negocios, etc.; y para los niveles B2 y C las fuentes de léxico son las de funciones comunicativas: saludar, invitar, orientar a otro, pedir un favor, etc.

5. El dominio de la morfología y la formación de palabras en E/LE

Como sabemos, la morfología es una parte fundamental en la competencia gramatical, que está estrechamente relacionada con el vocabulario. Tal como indica el MCER (2002), la morfología se considera como un elemento primordial para que los alumnos desarrollen su vocabulario.

La enseñanza de la formación de palabras se considera muy importante en el estudio de español, porque ayuda a los alumnos de E/LE a alcanzar la competencia comunicativa en las cuatro destrezas (expresión y comprensión oral y escrita). Por ejemplo, los alumnos de E/LE, con el aprendizaje de los principios y elementos de formación de palabras mediante la derivación conocerán el mecanismo de formación de palabras más comunes en español y, en consecuencia, se familiarizan con los mecanismos de creación y comprensión de diferentes unidades léxicas. Porque la creatividad léxica se considera fundamental tanto en la expresión oral como en la escrita.

Tal como indica Serrano-Dolader (2007), en total, no se puede encontrar un gran número de artículos relacionados con la enseñanza/aprendizaje de los mecanismos de la formación de palabras, en este caso, derivación, y menos aun los que se ocupan de enseñar los procedimientos de composición, quizás porque suponga menos difíciles a la hora de aprender las palabras compuestas.

“El tratamiento de la formación de palabras es una de las cienientas de la didáctica del español como lengua extranjera y no se le ha dedicado, ni en las reflexiones teóricas ni en las aplicaciones prácticas, la atención que merece.” (Serrano Dolader, 2007: 145).

De todas formas, para que los alumnos se familiaricen eficazmente con la morfología en español, es necesario que el docente conozca bien diferentes procedimientos de formación de palabras y sus reglas para ofrecer a los alumnos las herramientas necesarias para la comprensión y creación de léxico.

A continuación, repasamos de forma breve los procedimientos principales de la formación de palabras en español y las diferentes maneras para enseñarlos en E/LE y entre los hablantes de persa en particular.

La morfología se considera como una parte esencial de la gramática de una lengua flexiva como la española. Estudia todo lo relacionado con la palabra y con formas, los diferentes componentes de las unidades léxicas, y los diversos usos de dichos componentes para crear nuevas palabras, sus variantes y sus clases fundamentales.

Como sabemos, el estudio de la formación de palabras ya se encuentra en la primera gramática del español. La primera muestra del proceso de formación de palabras fue presentada por la gramática de Nebrija en 1492. En dicha obra, el estudio de los procesos se centró más en la derivación y en la categoría gramatical de la palabra base.

Menéndez Pidal (1904), a principios del siglo XX, realizó un estudio con detalles históricos de los sufijos, lo que se consideraba el mecanismo más utilizado en español. En 1931, La Real Academia Española destaca los tres mecanismos españoles para crear nuevas unidades léxicas: derivación, composición y paréntesis.

Ahora bien, después de esta breve historia, nos fijaremos en la propuesta de Almela (1999), quién, siguiendo el trabajo de Pena (1991), clasifica los procesos de formación de palabras de la forma siguiente:

Adición: derivación (prefijación, sufijación e inter-fijación), composición y parasíntesis.

Modificación: conversión, sustitución, suplencia y repetición

Sustracción: regresión y abreviación

Combinación: sigilación y acronimia

En los apartados siguientes, haremos una breve revisión sobre dos procesos principales y más comunes de formación de palabras, la composición y la derivación, objeto de este capítulo en el presente trabajo.

5.1.1 La derivación y su enseñanza en E/LE

Entre los diferentes modos de que dispone un idioma para aumentar el número de unidades léxicas, aquí nos centramos en la *derivación* y su enseñanza/aprendizaje en el aula de E/LE. La derivación permite la ampliación del repertorio léxico del idioma por medio de la adición de una nueva unidad o de la modificación de una palabra preexistente (Almela,2005: 57). Como sabemos, los afijos (prefijos, infijos y sufijos) son cada uno de los morfemas que se pueden añadir a los lexemas (la raíz de la palabra original) para crear nuevas palabras. Los afijos alteran el significado de las palabras a las que se añaden.

Para entender bien la necesidad de la enseñanza/aprendizaje de la morfología en E/LE es necesario prestar atención a dos puntos de vista en este ámbito: el gramatical y el cognitivo. Para esto nos basamos en la propuesta de Martín García (2014: 59) donde se explica la determinación de las características gramaticales que hacen distintas las palabras derivadas de las palabras simples (el ámbito gramatical) y los procesamientos para crear palabras derivadas (el ámbito cognitivo).

Con la misma Martín García (2014:59), podemos decir que “el español está formado por un número considerable de palabras derivadas”. Por eso la enseñanza/aprendizaje de dichas palabras se considera como una necesidad para el alumno de E/LE. Las características que poseen las palabras derivadas las hacen más fáciles de aprender por parte de los alumnos. A base de la propuesta de Martín García (2014: 59), entre las características de las palabras derivadas podemos mencionar, en breve, las siguientes:

1. Las palabras derivadas tienen una forma predecible, es decir, es posible identificar y reconocer los componentes que forman dichas palabras (la base y los afijos), por ejemplo: en una formación como *comunicación*, se puede identificar bien las unidades *comunica* (la raíz) y *-ción* (el sufijo), que también aparecen como componentes en otras palabras derivadas (comunicante, comunicador y etc. /investigación, manipulación y etc.)

2. Las palabras derivadas poseen un significado predecible, es decir, se puede entender el significado de las palabras derivadas a partir del significado de los componentes que las construyen, por ejemplo: Una formación como *comunicador* tiene el significado composicional “Una persona que transmite un mensaje”.
3. A partir de la estructura de las palabras derivadas es posible predecir su papel sintáctico en la frase, por ejemplo: Las palabras derivadas que terminan en el sufijo *-dor* pueden formar el sujeto de la frase a partir del verbo base (El *comunicador* envió mensaje a la comisaría).
4. Se puede entender la categoría gramatical de las palabras derivadas a partir de los sufijos que se las añaden, por ejemplo: las formaciones en *-ción* son sustantivos (*comunicación, investigación* y etc.) o las que terminan con el sufijo *-dor* pueden ser sustantivos (*comunicador, narrador* y etc.) o adjetivos (una persona *trabajadora*, una chica *habladora*, etc.).
5. A partir de las relaciones morfológicas establecidas por las palabras derivadas, se forman familias de palabras, por ejemplo: palabras derivadas de una misma raíz con diferentes afijos (*comunicación, comunicador, comunicante* y etc.), palabras derivadas con diferentes raíces y un mismo afijo (*comunicación, investigación, manipulación* y etc.) o palabras derivadas con significado próximo (*decorador/ estudiante; preguerra/ posguerra*) (Bauer y Nation, 1993).

Ahora bien, en el ámbito del procesamiento de las palabras derivadas podemos decir que hay dos modos de aprender dichas construcciones: por memorización o por computación. Para explicar bien esta parte, también nos referimos a la propuesta de Martín García (2014: 61-63).

En el primer modo de aprender (por memorización), la palabra derivada se almacena como una unidad, como si fuera una palabra simple y en el segundo modo (por computación) se aprende dichas palabras derivadas a partir de los significados o diferentes papeles sintácticos de los componentes que forman dichas construcciones.

La misma Marín García opina que el aprendizaje por memorización será útil para aquellas palabras derivadas que le aparecen por primera vez al alumno, aquellas palabras que no se puede predecir “tanto en la forma (*decidir* → *decisión*) como en el significado (saltador → cuerda para saltar)” (Martín García, 2014: 61). Este mismo modo de aprendizaje también se utiliza para aquellas palabras cuyos afijos poseen un significado diferente a lo habitual, como por ejemplo en la formación *destornillador* el afijo *-dor* en esta palabra no se refiere a una persona y aparece como un instrumento.

Por otro lado, la misma Martín García (2014) señala que la memorización será eficaz cuando la palabra derivada es muy frecuente y en el caso contrario, es decir, si la contracción es de baja frecuencia, la computación es la mejor manera para el aprendizaje. Así, la selección del proceso con el que se puede aprender las palabras derivadas está determinada por:

- a) La frecuencia de la palabra derivada: a mayor frecuencia de aparición de la palabra en el uso de la lengua mayor facilidad para reconocerla y almacenarla. De hecho, como ya se ha señalado, si la palabra es muy frecuente, se puede procesar por memorización.
- b) La transparencia formal de la palabra derivada: solo si la palabra es transparente, puede procesarse por computación, ya que es necesario la identificación de los constituyentes por recurrencia. Las palabras con opacidad formal se almacenan como palabras simples.
- c) La productividad del afijo: cuantas más palabras derivadas haya con un mismo afijo, más posibilidades para identificar los constituyentes y para generar nuevas formaciones. (Martín García, 2014: 62-63)

En total podemos decir que la enseñanza de la morfología derivativa ayuda a los alumnos de E/LE a aprender más vocabulario en menos tiempo y sin duda, les hace fácil la comprensión lectora también. El aprendizaje de los afijos ayuda a los alumnos a descubrir las relaciones entre palabras derivadas y así ellos podrán crear palabras posibles también.

Se puede resumir la adquisición de las palabras derivadas en cuatro fases principales: 1) reconocer la forma derivada, 2) identificar los componentes que construyen dichas palabras, 3) identificar el significado de cada componente para poder entender bien el significado de toda la construcción y 4) crear formas nuevas.

5.1.2 La composición y su enseñanza en E/LE

La composición se considera como un procedimiento de la creación de palabras que, en la comparación con la derivación, se considera menos productiva. El concepto de composición aparece cuando la unidad léxica está formada por dos o más bases léxicas y el conjunto transmite un significado único.

Almela (1999) en su libro sobre la formación de palabras en español explica la diferencia que hay entre la derivación y la composición. Según dicho autor, la composición consiste en unir unidades libres, en cambio, en la derivación, se sitúan los morfemas junto a las clases léxicas o bien unidades libres.

Existen diferentes tipos de procesamientos para crear las palabras compuestas, entre ellos, según la propuesta de Almela (1999), repasamos en breve los siguientes: compuestos gráficos, los separados sin nexo y los separados con una preposición intermedia. Val Álvaro (1999) considera estos dos últimos procesamientos como los compuestos sintagmáticos.

Compuestos gráficos o propios: En este tipo de compuestos algunas veces se sustituye una vocal en el lugar de la última letra (o la última sílaba) de la primera palabra, por ejemplo: *pelirrojo* (pelo+ rojo), pero en la mayoría de los casos se mantienen todos, por ejemplo: *limpiabotas* (verbo+ sustantivo), *bocacalle* (sustantivo+ sustantivo), *caradura* (sustantivo+ adjetivo), etc.

Compuestos sintagmáticos: Este tipo del proceso para formación unidades léxicas “se caracteriza por la separación gráfica que presentan sus constituyentes” (García Jerez, 2006: 17). Dentro de esta clasificación, hay tres tipos de compuestos sintagmáticos: 1. Preposicionales (Por ejemplo: *serpiente de cascabel*), 2. Nombre + adjetivo (por ejemplo: *oso parado*), 3. nombre+ nombre (Por ejemplo: *pez martillo*).

La misma García Jerez (2006) añade que los compuestos sintagmáticos son unidades semánticas coherentes y se refieren a nuevos conceptos u objetos, en otras palabras, podemos decir que el significado de este tipo de compuestos es

único y constante: 1. En algunos de los compuestos sintagmáticos, el significado del compuesto no tiene nada que ver con el significado de cada componente, (por ejemplo: *cara de perro*) 2. En algunas ocasiones, con el significado de los componentes se puede deducir el significado total del compuesto y, como ha señalado García Jerez (2006: 17), “solo pierde matices”, (por ejemplo: *hilo musical*).

Como mencionamos en los apartados anteriores, el estudio de la formación de palabras en E/LE se considera algo esencial para el aprendizaje del léxico y el desarrollo de la comunicación. Así, se recomienda que el docente, en el aula, con diferentes procedimientos para la enseñanza del léxico y diversos manuales y métodos didácticos, enseñe a los alumnos las palabras compuestas y también los procesos para crear dichas unidades léxicas.

Conviene mencionar aquí que el MCER (2002: 110) considera palabras compuestas y complejas sintagmas como parámetros y categorías en la organización gramatical, que deben estar incorporadas en el programa de la enseñanza de E/LE. De todos modos, son pocos los materiales didácticos en el mercado que dediquen apartados en cada lección para las actividades sobre los compuestos propios o sintagmáticos. Entre los manuales en los que aparecen ejercicios para incorporar las palabras compuestas, podemos mencionar los siguientes:

En acción 2 (curso de español) (2008). Editorial CLAVE E/LE: Este material está dedicado a los alumnos de nivel B1 según el MCER. Aunque en el índice de este libro no se ha mencionado ninguna referencia a la composición, algunos ejercicios de este libro se dedican a la enseñanza de dicho procesamiento de formación de palabras. En tales actividades, los alumnos construyen palabras compuestas a partir de paráfrasis o definiciones dadas, pero en este ejercicio no se explican sobre las reglas gramaticales o semánticas que se establecen entre los componentes de dichas palabras.

El ventilador (Curso de español de nivel superior) (2006). Editorial Difusión: En las lecciones de este material también se puede encontrar

apartados sobre la composición y formación de palabras. Los ejercicios que se dedican a practicar esta parte gramatical, como el manual anterior, consisten en relacionar una palabra compuesta con su definición o explicar su significado con una paráfrasis, pero también gracias a la presentación de algunas actividades previas a las explicaciones gramaticales, los propios alumnos pueden inferir las reglas. Por otro lado, en los apartados dedicados a la enseñanza de la composición, se explica cuáles son los componentes que forman dichas palabras compuestas, el significado de estas palabras y sus diferentes usos.

5.2 La afijación en el MCER, el PCIC y manuales de E/LE

A continuación, explicamos cual es la presencia de los procesos de composición y derivación en las dos referencias lingüísticas más destacadas en la propuesta de objetivos y contenidos: el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

Primero nos centramos en las propuestas de MCER, que define la competencia léxica de forma siguiente: “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.”, (MCER, 2002: 120). Y a continuación, enumera dichos elementos, pero como ha señalado Campillejo García (2015: 5), el MCER, no menciona en ese apartado las palabras compuestas ni derivadas, aunque, como sabemos, estos dos tipos de palabras forman parte del vocabulario de la lengua. Y en las escalas para medir el dominio del léxico para cada nivel de referencia tampoco se especifica la cantidad y diferentes categorías de las palabras compuestas o derivadas que debe saber un aprendiz en cada nivel A, B y C.

Como sabemos, la morfología se considera como una sub-competencia dentro de la competencia gramatical por eso la enseñanza/aprendizaje de la formación de palabras es algo imprescindible en el aula de E/LE. A continuación, podemos ver la clasificación que ofrece el MCER (2002: 111) de los elementos y categorías morfológicas de referencia:

“La morfología se ocupa de la organización interna de las palabras. Las palabras se pueden analizar como morfemas, clasificados de la siguiente forma:

- Raíces
- Afijos (prefijos, sufijos, infijos), que comprenden:
 - Afijos de derivación (por ejemplo: re-, -mente, -dad).
 - Afijos de flexión (por ejemplo: -aba, -ase).

Formación de palabras:

Las palabras se pueden clasificar en:

- Palabras simples (solo la raíz; por ejemplo: seis, árbol, romper).
- Palabras complejas (raíz afijos; por ejemplo: irrompible, seises).
- Palabras compuestas y léxicas complejas (que contienen más de una palabra; por ejemplo: rompehielos, cascanueces, vestido de noche, cuello de botella).” (MCER, 2002: 111).

Como podemos ver, el MCER dedica un espacio muy limitado a explicar la adquisición de las palabras derivadas, como señala Campillejo García (2015: 6), “ni siquiera se indican escalas ilustrativas que permitan medir a sus usuarios el grado de dominio de esta parcela de la lengua. Tampoco se citan fenómenos como la acronimia, la siglación o el acortamiento.”

En el capítulo siguiente, el MCER propone diferentes técnicas para aprender las palabras derivadas, entre las cuales destaca:

“Explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición...), la memorización de listas de palabras, etc., acompañadas de su traducción y preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas.” (MCER, 2002: 159).

Dichas técnicas pueden ser eficaces para los alumnos de E/LE, aunque algunas de estos métodos como memorizar largas listas de palabras acompañadas con su traducción (extraídos del método de gramática y traducción) son antiguas, pero de todos modos se puede utilizar dichas técnicas teniendo en cuanto el nivel de los alumnos y sus objetivos de aprender la morfología y la formación de las palabras.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) explica las razones por las que no se ha mencionado la adquisición de las palabras derivadas y la formación de las palabras en dicho documento:

“No se ha incluido tampoco el tratamiento de la morfología derivativa o composicional, puesto que sería prácticamente imposible determinar qué prefijos, sufijos o procedimientos de formación de palabras habrían de incluirse en cada nivel. Se trata más de una cuestión léxica y metodológica que puramente gramatical y requiere, por ello, un tratamiento de carácter pedagógico que trasciende el ámbito de la definición de contenidos. Lo que no es óbice para que, en el inventario, al hilo del desarrollo de determinadas categorías, exista alguna mención a la formación de un elemento en particular (por ejemplo, los adverbios en *-mente*).” (PCIC: 2006)³³.

A pesar de esta explicación, podemos encontrar en el PCIC (2006) algunos párrafos en los que se refiere a los afijos, por ejemplo, en la parte *El género de los*

³³Véase: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introuccion.htm

sustantivos (párrafo 1.2), que está especificado para el nivel A2, donde se mencionan los nombres femeninos que terminan en *-esa, -triz, -ina, -isa*, los nombres masculinos que acaban en *-dor, -tor, -sor* y los invariables que terminan en *-ista*. Y en el punto 2.1.1, dedicado también al nivel A2, se menciona la posibilidad de prefijación en los adjetivos evaluativos como *útil/inútil*.

Como señala Campillejo García (2015), en el PCIC tampoco se puede encontrar muchas informaciones sobre la enseñanza de los afijos y las palabras derivadas para cada nivel de referencia A, B y C:

“Estas cuantas demostraciones permiten corroborar que tampoco el *PCIC* dedica un capítulo completo a la descripción minuciosa y ordenada de la morfología derivativa y sus principales características y fenómenos, sino que simplemente va incluyendo algunos ejemplos de compuestos y derivados sin seguir ningún tipo de criterio. Esto supone una dificultad, como ya se ha mencionado en alguna ocasión, para las personas encargadas de la didáctica y realización de materiales de español para aprendices extranjeros, al no contar con un lugar concreto al que acudir, cuando necesiten indicaciones referentes a este tema, (Campillejo García, 2015: 8).”

Esta falta de informaciones bien detalladas en dos documentos principales en este ámbito, como son el MCER y el PCIC, obliga a los profesores de E/LE a enseñar la afijación y la formación de palabras en el aula con la ayuda de diferentes manuales para la enseñanza de E/LE.

Respecto a los fenómenos de composición y derivación, los editoriales como Anaya, en CLAVE-ELE, SGEI, Difusión y Edinumen han propuesto diversas actividades para los niveles A, B y C. A continuación, explicamos de forma breve dos ejemplos sobre este tema:

Sueña 1 (2000) adaptado al nivel A1 según el MCER publicado por el editorial Anaya: Este manual didáctico tiene un enfoque comunicativo y cada unidad presenta contenidos gramaticales, léxicos, ortográficos y fonéticos. En la lección 8 de este libro (en la parte de ortografía y fonética) de E/LE se ofrecen actividades sobre los sufijos aumentativos y diminutivos. Como vemos en la imagen, en la primera actividad, los alumnos deben unir la columna izquierda que son una lista de palabras primitivas con la columna derecha que son las mismas palabras más los sufijos diminutivos o aumentativos. Y en el ejercicio siguiente, los alumnos

tienen que rellenar los huecos (la práctica de las palabras derivadas en el contexto) utilizando las palabras que han aparecido en la actividad anterior.

FÍJATE BIEN

ortografía / fonética: diminutivos y aumentativos, la x y la s

10 Une estas palabras con su correspondiente aumentativo o diminutivo. Fíjate en el *¿Sabes?*

falda → fresquito

fresco → casona

padre → buenazo

cama → camita

caliente → pisazo

chico → calentito

bueno → chiquillo

casa → faldita

piso → padrazo

¿Sabes? ▼

Diminutivos		Aumentativos	
-ito / -ita	casa → casita	-azo / -aza	piso → pisazo
-illo / -illa	perro → perrillo	-on / -ona	casa → casona

Otras posibilidades			
-cito / -cita	pantalón → pantaloncito		
-cillo / -cilla	león → leoncillo	-tazo	golpe → golpetazo
-tito / -tita	café → cafetito		

11 Completa las frases con una palabra de la actividad anterior.

1. Siempre llevas unas *falditas* muy bonitas. ¿Dónde las compras?
2. Buenas noches, mamá, me voy a la *camita*
3. Tómate la leche *calentita*, estarás mejor.
4. Mis tíos tienen un *pisazo* en el centro de Madrid.
5. Mi padre es un auténtico *padrazo*
6. Esta noche hace *fresquito*; se está muy bien en la terraza.
7. No le regañes tanto, es solo un *chiquillo*

¿Sabes? ▼

En algunas zonas de España, la letra *s* no siempre suena igual.

El Ventilador (2005, 2006) (Curso de español de nivel superior) correspondiente al nivel C1 según el MCER publicado por la editorial Difusión: En este material didáctica de E/LE también podemos ver unos apartados sobre la enseñanza de la derivación y formación de palabras. Por ejemplo, en la unidad 5 de este material, como vemos en la siguiente imagen, se dedica una parte con el título *Saber Palabras* a la enseñanza de la derivación mediante los afijos. Y después se ofrece diversas actividades para practicar dicho tema como rellenar los huecos, seleccionar la respuesta correcta entre varias opciones, o ejercicios de verdadero falso. En este material también se puede ver listas de prefijos y sufijos ordenados alfabéticamente con sus significados y ejemplos correspondientes.

Escenario

Fíjate en estas palabras. ¿Qué tienen en común?

lavar	lavado	lavadora
lavadero	lavativa	lavatorio

A lo mejor no sabes lo que significan algunas, pero te das cuenta de que tienen una parte común, ¿verdad? Pues esa parte es la raíz sobre la que se forman todas, lo demás son sufijos. Fíjate en la raíz de algunas palabras puede ayudarte a saber lo que significan.

También tienen algo en común las palabras lavavajillas y lavaplatos pero, a diferencia de las anteriores, se componen de dos palabras.

En parejas. Escribid una serie de palabras que pertenezcan a una misma familia.

5.2.1 La formación de palabras en E/LE y hablantes de persa

A continuación, teniendo en cuenta la clasificación de las unidades léxicas en español, en lo que respecta a procedimientos sistemáticos de formación de palabras, revisamos lo que ocurre en el ámbito de la formación de palabras de E/LE por parte de hablante de L1 de lengua persa. Y presentamos algunos afijos en E/LE con su equivalente (que puede ser un afijo, una pieza léxica o una paráfrasis) en lengua persa.

En persa, las palabras, según los mecanismos de formación de palabras, se clasifican en cuatro grupos:

Palabras simples: Son aquellas palabras formadas por un solo lexema o un solo morfema libre. Por ejemplo:

a)

Gráfico persa	گل
Fonética	[g o l]
Significado	flor

b)

Gráfico persa	مرد
Fonética	[m æ r ð]
Significado	hombre

Palabras derivadas: Son aquellas palabras formadas por un lexema acompañado de uno o más morfemas derivativos o afijos (prefijo, sufijo, interfijo). Por ejemplo:

a)

Gráfico persa	دانشکده
Fonética	[d a n e ʃ k æ ð e]
Morfología	Danesh ₁ + kade ₂
Significado morfológico	Ciencia ₁ + sufijo de lugar ₂
Significado	La facultad

b)

Gráfico persa	میوه فروشی
Fonética	[m i β e f o r u f i]
Morfología	mive ₁ + forush ₂
Significado morfológico	Ciencia ₁ + sufijo de lugar ₂
Significado	La facultad

Palabras compuestas: Son aquellas palabras formadas por dos o más lexemas (cada uno de los componentes tiene un significado independiente). Por ejemplo:

a)

Gráfico persa	کتابخانه
Fonética	[k e t a β k æ n e]
Morfología	ketab ₁ + khane ₂
Significado morfológico	libro ₁ + casa ₂
Significado	La biblioteca

b)

Gráfico persa	گلخانه
Fonética	[g o l k æ n e]
Morfología	gol ₁ + khane ₂
Significado morfológico	flor ₁ + casa ₂
Significado	El invernadero

Palabras derivadas-compuestas: Son aquellas palabras formadas por dos o más lexemas acompañados de uno o más morfemas derivativos o afijos (prefijo, sufijo, interfijo). Por ejemplo:

a)

Gráfico persa	دانش آموز
Fonética	[d æ n e ʃ a m u θ]
Morfología	Dan ₁₊ esh ₂₊ amuz ₃
Significado morfológico	la raíz del verbo (saber)+ afijo+ la raíz del verbo (aprender)
Significado	El estudiante

b)

Gráfico persa	آتش نشانی
Fonética	[æ t a ʃ n e ʃ æ n i]
Morfología	Atash ₁₊ neshan ₂₊ i ₃
Significado morfológico	fuego+ la raíz del verbo (apagar) + afijo
Significado	lucha contra incendios

Como podemos ver en el apartado anterior, en el mecanismo de la formación de palabras en persa se pueden identificar constituyentes similares a los del español. Tras describir los procedimientos de formación de palabras en español y en persa, nos interesa conocer las dificultades que sobrevienen a los hablantes de persa cuando intentan asimilar el paradigma de la morfología léxica en el español.

La experiencia en el aula de E/LE para los alumnos persas ha mostrado que el proceso de composición en español es reconocido por ellos (a partir del nivel B1 según MCER), y dichos alumnos pueden identificar bien los componentes de las palabras compuestas como *limpiabotas*, *hispanohablante*, etc. Esto ocurre porque, como vemos en el apartado anterior, en persa también se puede encontrar muchas palabras compuestas, por eso el docente al explicar las

semejanzas entre los procesos de la formación de palabras (en este caso la composición) en ambos idiomas, puede enseñar dichas unidades léxicas eficazmente. Solo en algunos casos como *antesala* puede ser que los alumnos no entiendan bien que si dicha palabra se considera compuesta o derivada³⁴.

En lo que respecta a la derivación, los alumnos persas (a partir del nivel B1 según el MCER), en general, reconocen las palabras derivadas formadas por afijos (prefijos y sufijos) sin dificultad.

Así, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la formación de palabras en español por parte de estudiantes persas no solo influyen las diferencias existentes con la estructura morfológica de su lengua materna, sino a la hora de enseñar las reglas y procesos de formación, hay que explicarles el componente cultural también, los culturemas o los casos de lexicalización que se hacen opacos, de significado no composicional según los componentes (por ejemplo: *bocadillo* no es un “bocado pequeño”, como ocurre en *mesilla*, *cigarrillo*, *perilla*, *pesadilla*, etc.) y en general, todo lo que les ayuda a desenvolverse eficazmente en diversas situaciones cotidianas y reales.

Según las propuestas de Santos (2006), el docente en el aula de E/LE debe aplicar aquellas estrategias que ayuden a los alumnos a favorecer un aprendizaje reflexivo de la gramática y la enseñanza de los afijos (sufijos y prefijos), siempre tiene que unir a aspectos socioculturales, pragmáticos y condiciones interculturales, que ayudan a fijar y dominar el recurso de que se trata:

“Como profesores de E/LE deberemos, en primer lugar, realizar una observación exhaustiva de la lengua en uso con el fin de enumerar los valores y connotaciones que cada sufijo puede aportar, en función de las diferentes situaciones en que se utilice; en segundo lugar, intentar realizar una sistematización con fines didácticos. Para ello, y dado, por una parte, que nuestro fin último es conseguir una mejora en la capacidad de comunicación del alumno, y por otra, que las expresiones con este tipo de sufijación se dan en una mayor medida en la lengua oral (especialmente en un registro coloquial), tendremos que analizar, en primer lugar, ejemplos extraídos de la misma. Por último, tendremos que tener

³⁴ Como ha señalado Torres Martínez (2010: 9) en su trabajo: “Palabras como *antesala*, en las que el prefijo coincide formalmente con una preposición del español (sobre-/sobre), reciben en español un doble análisis, pues para algunas lingüísticas se trata de una palabra compuesta en la que la preposición *ante* se une al sustantivo *sala*, si bien otros autores la consideran derivada a partir del prefijo *ante-* añadido a la base *sala*.”

siempre presente el hecho de que esta parcela de la lengua no puede explicarse / enseñarse desde un punto de vista meramente gramatical, sin atender a aspectos pragmáticos, dado que en muchos casos éstos son a fin de cuentas los que determinan el valor de cada sufijo”. (Santos, 2006: 31).

Es aconsejable que el docente enseñe la formación de palabras en el español mediante actividades que inviten al alumno a explorar tanto su propia lengua como el español. En esta metodología, los alumnos tienen una participación activa en el proceso del aprendizaje y en la materia de estudio.³⁵

Sobre este tema, Torre (1999) ha propuesto un tipo de actividades donde los alumnos anglohablantes tienen que adivinar el significado de nuevas palabras mediante el análisis de los procesamientos de formación de palabras (derivación y composición). Para ello, la misma autora pide a los alumnos el análisis de un texto en inglés- la lengua materna de los estudiantes- con el fin de identificar y agrupar las palabras complejas formadas mediante prefijos y sufijos. Y a continuación, los estudiantes a la hora de analizar una lectura en español podrán identificar con más facilidad las palabras derivadas y compuestas. Sin duda, analizar las semejanzas y diferencias entre los afijos de ambas lenguas ayuda a comprender mejor el componente gramatical (afijos) y procedimientos (afijación) de que se trata.

Se puede utilizar la misma metodología para los hablantes de persa a la hora de enseñar la formación de palabras en E/LE, lo que explicamos con más detalle en el apartado siguiente.

³⁵ Esta metodología llamada *Language Awareness*, tiene sus fundamentos teóricos en la lingüística y “los estudiantes deben ser conscientes de las diferencias entre los aspectos teóricos y el aprendizaje práctico de la lengua” (Torre, 1999: 1048). Dicha metodología se considera como una parte de la enseñanza de lenguas extranjeras y tiene sus raíces en el contexto de la situación del aprendizaje, por eso es una guía para el continuo autoaprendizaje.

5.2.1.1 Los afijos de E/LE en CONTRASTE con los afijos en PERSA

A continuación, nos ocupamos de la derivación y la estructura de las palabras derivadas. Para ello, como se puede ver en las tablas siguientes, se han seleccionado algunos prefijos y sufijos en español con su equivalente en persa, lo que nos permite establecer semejanzas y diferencias del mecanismo entre ambos idiomas.

Como podemos ver en la tabla siguiente- que está dedicada a una muestra de algunos sufijos en español, desde la propuesta de Almela (1999), con su equivalente en persa- se puede encontrar algunos sufijos cuyos sentidos son iguales en español y en persa. Algunos sufijos en español como *-ito*, *-asta*, *-ario*, etc. también se presentan como sufijos en persa con el mismo sentido y algunos como *-ería/-ero/-ía*, *-ido*, etc., en español, se presentan con una pieza léxica en persa, con el mismo significado. Hay que destacar aquí que también existen algunos sufijos en español que no tienen un sufijo equivalente, con el mismo sentido, en persa como *-oteca* (*biblioteca*, con el sentido de lugar), *-ón* (con el sentido de instrumento), etc. y se expresan en persa mediante un elemento léxico propio o una paráfrasis.

ESPAÑOL				PERSA	
Sufijos	Base preferida ³⁶	sentido	ejemplo	Afijo/Léxico persa	Persa (sentido)
-ito	N, A, Av, Pr, Ge, Pa	Diminutivo	<i>pobrecito</i>	Suf: ک -	Diminutivo
-ario	N	lugar	<i>vestuario</i>	Suf: گاه -	lugar
-amen	N	conjunto	<i>papelamen</i>	Sufijo: گان -	conjunto
-al	N	abundancia	<i>dineral</i>	Sufijo: ناک -	abundancia
-azgo	V, N	Acción, cualidad	<i>Hallazgo, noviazgo</i>	Sufijo: ی -	Acción, cualidad
-ano	N	Relativo a	<i>artesano</i>	Sufijo: ی -	Relativo a
-dura	N	Acción, resultado	<i>torcedura</i>	Sufijo: ش -	Acción, resultado
-nte	V	profesión	<i>cantante</i>	Sufijo: نده -	Profesión
-ismo	N	sistema	<i>capitalismo</i>	Sufijo: ی -	Sistema (adj)
-ería/-ero/-ía	N	lugar	<i>zapatería</i>	Léxico: فروشی - [forushi]	Lugar
-ido	V	sonido	<i>gemido</i>	Léxico: صدای -	Sonido

³⁶ Abreviaturas: A= adjetivo, Av= adverbio, N = nombre, V= verbo, Pr= pronombre, Pa=participio, Ge= gerundio

En el caso de los prefijos (Almela,1999) también, como vemos en la tabla siguiente, se puede encontrar algunos prefijos cuyos sentidos son iguales a los en persa. Algunos prefijos como *an-*, *anti-*, *mono-*, etc. en español se presentan también como prefijo en persa con el mismo sentido, algunos como *sin-*, *contra-*, *pos-*, etc. se muestran con el mismo significado en persa mediante un elemento léxico, otros, como *micro-/mini-*, en español, se presentan en persa mediante un sufijo; y otros, como *super-*, se corresponden en persa con un adverbio, un adjetivo o una paráfrasis.

ESPAÑOL				PERSA	
Prefijos	Base ³⁷	sentido	ejemplo	Afijo / léxico persa	sentido
anti-	N, A	Antagonismo	<i>anti alcohol</i> <i>antivicio</i>	Pref:- پاد	Antagonismo, protección
mono-	N, A, V	Una vez, simple	<i>monótono</i>	Pref: - تک	Una vez, simple
re-	N, A, V	Otra vez	<i>recomenzar</i>	Pref:- باز	Otra vez
peri-	N, A	Alrededor de	<i>perífrasis</i>	Pref:- پیرا	Alrededor de
pos-	N, A, V	Después de	<i>posgraduado</i>	Pref:- پسا	Después de
inter-	N, A, V	En medio	<i>interacción</i>	Pref:- اندر	En medio
sin-	N, A	carencia	<i>sinrazón</i>	Léxico: بدون	Carencia
in-/i-/ im-/	N, A, V	negación	<i>imposible</i>	Léxico: غیر	negación
contra-	N, A, V	oposición	<i>contradicción</i>	Léxico: ضد	Oposición
pos-	N, A, V	Después de	<i>posdoctorado</i>	Léxico: فوق	Después de
semi-	N, A, V	aproximación	<i>semibreve</i>	Léxico: شبه	Aproximación
micro- /mini-	N	pequeño	<i>Microchip,</i> <i>minicrisis</i>	Sufijo: - چه	Pequeño
super-	N, A, V, Av	Grado máximo	<i>superbarato</i>	Adv/Adj: بسیار/ خیلی	Grado máximo

Entonces, con estas dos tablas, podemos decir que la comparación entre el mecanismo de los afijos en español y lo que ocurre en persa, el docente puede establecer semejanzas y deferencias; lo que ayuda a los estudiantes persas a aprender los afijos españoles con más facilidad.

Conviene destacar aquí que en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la formación de palabras -y en este caso, la derivación- no solo basta con ofrecer a los estudiantes las listas de sufijos y prefijos para memorizarlas, sino que lo importante es poder contextualizar dichos morfemas y sus diferentes sentidos en diferentes situaciones comunicativas de la vida cotidiana.

³⁷ Abreviaturas: A= adjetivo, Av.= adverbio, N = nombre, V= verbo, Pr= pronombre, Pa=participio, Ge= gerundio

5.2.1.2 Enseñanza de los afijos en E/LE por los listados de frecuencias

Como mencionamos en los apartados anteriores, el conocimiento de los afijos no solamente ayuda a los estudiantes de E/LE a identificar el significado de las palabras, sino que también puede ayudarles a incrementar su vocabulario en español. Conocer los afijos permite a los estudiantes saber, deducir, o cambiar el significado concreto de una palabra y crear o reinterpretar nuevas palabras. Por tanto, la enseñanza de los afijos españoles desempeña un papel determinante en la programación del aprendizaje de E/LE.

Con los datos existentes en el Corpus CUMBRE dirigido por Aquilino Sánchez --un corpus de 20 millones de palabras, que recoge fragmentos variados de textos orales y escritos actuales de España e Hispanoamérica-- seleccionamos diez sufijos y diez prefijos más frecuentes.

Los sentidos que tienen estos sufijos más frecuentes (*-ión, -dor, -al, -nte, -dad, -ista, -ero, -íco, -mento, -ivo*), según el análisis de los contextos seleccionados en el Corpus CUMBRE, son los siguientes en la propuesta de Almela (2005: 70-76); que, para más claridad, presentamos en una tabla con su correspondencia en persa.

Corpus CUMBRE: Algunos sufijos más frecuentes			
Sentido genérico	Sentido específico	Sufijos, ejemplos	Equivalente en persa
Agrupación	Conjunto de personas, animales o cosas que se unen y forman un grupo	(/ión/, <i>población</i>), (/al/, <i>personal</i>)	Sufijo: اد- Ejemplo: <i>نویسندگان</i> Significado: grupo de editores
Cualidad	Rasgo que caracteriza a algo o a alguien.	(/al/, <i>musical</i>), (/nte/, <i>abundante</i>), (/dad/, <i>libertad</i>), (/istal/, <i>realista</i>), (/erol/, <i>verdadero</i>), (/ícol/, <i>científico</i>), (/ivo/, <i>significativo</i>)	Sufijo: ی- Ejemplo: <i>فرهنگی</i> Significado: cultural
Dedicación	Actividad de la que alguien se ocupa transitoria o habitualmente	(/dor/, <i>investigador</i>), (/al/, <i>intelectual</i>), (/nte/, <i>docente</i>), (/ista, <i>periodista</i>), (/erol/, <i>enfermero</i>), (/ivo/, <i>ejecutivo</i>)	Sufijo: کار- Ejemplo: <i>چوبکار</i> Significado: carpintero/-a
Organismo	Conjunto de estructuras, dependencias y funciones que forman una institución.	(/ión/, <i>administración</i>), (/dad/, <i>entidad</i>), (/mento/, <i>parlamento</i>)	Sufijo: گاه- Ejemplo: <i>دانشگاه</i> Significado: universidad
Lugar	Posición en el espacio que ocupa o puede ocupar una persona, animal o cosa	(/ión/, <i>habitación</i>), (/dor/, <i>corredor</i>), (/nte/, <i>continente</i>), (/erol/, <i>fichero</i>), (/mento/, <i>establecimiento</i>)	Sufijo: دان- Ejemplo: <i>نمکدان</i> Significado: Salero
Nacionalidad	Pertenecía a una nación determinada.	(/ión/, <i>británico</i>)	Sufijo: ی- Ejemplo: <i>چینی</i> Significado: Chino/china

Los sentidos que tienen los prefijos más frecuentes (/des/, /in/, /re/, /en/, /pre/, /con/, /sub/, /anti/, /trans/, /ex/), con el análisis de los contextos seleccionados en el Corpus CUMBRE, son los siguientes, en la propuesta de Almela (2005: 83-88); que, para más claridad, en la tabla siguiente, presentamos la correspondencia en persa en la columna derecha:

Corpus CUMBRE: Algunos prefijos más frecuentes			
Sentido genérico	Sentido específico	prefijos, ejemplos	Equivalente en persa
Repetición	Realización una vez más de algo que ya ha sido hecho anteriormente.	(/re-/ , <i>reproducir</i>)	Léxico: دوباره Ejemplo: دوباره مرور کردن Significado: repasar
Protección	defensa ante algo malo o nocivo. Objeto o acción que impide que algo nocivo afecte a algo o alguien.	(/anti/ , <i>antiaéreo</i>)	Prefijo: - پاد Ejemplo: پادزهر Significado: antiveneno
Anterioridad	Existencia o situación en el tiempo anterior a otra cosa.	(/pre-/ , <i>prevenir</i>)	Prefijo: - پیش Ejemplo: پیشوند Significado: prefijo
Estado	Modo o manera, sea material o moral, en que se halla una persona, animal o cosa.	(/con-/ , <i>confianza</i>)	Prefijo: - با Ejemplo: باهوش Significado: algo/alguien con inteligencia
Cese	Terminación o finalización de algo	(/ex-/ , <i>expresidente</i>)	Léxico: سابق Ejemplo: شوهر سابق Significado: exmarido

Algunas actividades de referencia para hablantes de persa

1. Derivación, composición y familias de palabras

Los ejercicios y actividades que se desarrollan y presentan a continuación, en este epígrafe y en el epígrafe correspondiente del capítulo siguiente, son una adaptación y selección de los propuestos en los cursos de Alcoba (1995) y (1996).³⁸ Aquí se ha hecho una selección de las propuestas más convenientes, por algún motivo, para estudiantes de E/LE de habla persa. En cada epígrafe se ha propuesto un ejercicio modelo, desplegando y planificando sus diferentes aspectos de ámbito, contenido, objetivos, nivel y desarrollo recomendado. Y, a continuación, se proponen algunos ejercicios o actividades más, que tendrían un despliegue, contenido, objetivos, nivel y desarrollo recomendado, parecidos, pero que no se cumplimentan aquí, para evitar reiteraciones que son fáciles de entender desde el ‘ejemplo modelo’ de cada epígrafe.

³⁸ El conjunto de actividades me fueron facilitados por la dirección de esta tesis y proceden de los cursos siguientes: Alcoba (1995) y Alcoba (1996).

***Ejemplo modelo

1). Descripción de la actividad: LÉXICO, GRAMÁTICA Y DICCIONARIO
Ámbito del léxico, gramática y diccionario
Contenidos: Derivación, composición y familias de palabras.
Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de <ol style="list-style-type: none"> 1 Identificar palabras primitivas y familia de palabras. 2 Identificar palabras derivadas formadas por AFIJOS
Nivel (Según el MCER): A2- B1 Método: comunicativo
<p>Texto, en su entorno http://www.juegosdepalabras.com/familias/familia.html</p> <p>Las palabras primitivas son aquellas que no proceden de ninguna otra palabra. A partir de una palabra primitiva podemos formar nuevas palabras que llamamos derivadas. El conjunto de palabras que derivan de una misma palabra primitiva se denomina “Familia de Palabras”. Por ejemplo, de la palabra primitiva <i>pan</i> deriva la siguiente familia de palabras: <i>panadero, panecillo, panadería, empanar, empanadilla, panificadora ...</i></p> <p>En ocasiones es difícil identificar cuál es la palabra primitiva de la que deriva una familia de palabras por lo que lingüísticamente es más correcto definir a la familia de palabras como el conjunto de palabras de la misma raíz o lexema.</p>
<p>Desarrollo, por partes: Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las formas de construir familia de familia a partir de la palabra primitiva y el sistema de la formación de palabras en español mediante afijos y SIEMPRE QUE SEA POSIBLE, explica semejanzas y diferencia entre el sistema de la formación de palabras entre español y persa 2. Una vez revisados por el profesor las características de familia de palabras y las palabras derivadas <ul style="list-style-type: none"> • Nota: (a). La creatividad de los alumnos (escrita y oral) es esencial en esta actividad. • Y (b), a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades en las que se identifica las palabras primitivas y familia de palabras, así como las palabras derivadas formadas por afijos (por ejemplo: los ejercicios de rellenar los huecos, relacionar dos columnas, etc.).

*****Otras propuestas esquemáticas de ejercicios para este modelo**

a. Buscar en el diccionario las siguientes palabras compuestas, anotar su significado y comprobar si es ‘composicional’, porque resulta por agregación de los significados de las voces componentes:

1. *Guardapolvo*: **Protección para preservar del polvo** // Composicional **si**
2. entrecejo: Composicional si/no
3. aguardiente: Composicional si/no
4. destripaterrones: Composicional si/no
5. saltamontes: Composicional si/no
6. apagavelas: Composicional si/no
7. pordiosero: Composicional si/no
8. rascacielos: Composicional si/no
9. lanzallamas: Composicional si/no
10. pasamontañas: Composicional si/no
11. portaviones: Composicional si/no
12. lavacoches..... Composicional si/no

b. Con el diccionario, resuelva el ejercicio siguiente:

1. Un **hayal** es un bosque de **hayas**.
2. Una o un es un bosque de **pinos**.
3. Un es un bosque de **alcornoques**.
4. Un es un bosque de **robles**.
5. Una es una plantación de **rosas**.
6. Una es una plantación de **chopos**.
7. Una es un bosque de **olomos**.
8. Una es una plantación de **álamos**.

c. ¿Cuál es el nombre de agente, de instrumento, o de oficio o profesión, correspondiente a cada propuesta, según el ejemplo? Con un diccionario, establezca los distintos sentidos de agente, de instrumento o de profesión.

Ej.: Persona **que construye**: Un **constructor**.

- Aparato para batir (huevos).....
- Máquina que perfora:
- Persona que estudia/firma.....

d. SUSTANTIVOS DERIVADOS DE VERBOS En cada una de las oraciones que constituyen el ejercicio siguiente aparece, entre corchetes y en mayúsculas, un verbo del que se deriva más de un sustantivo. La tarea que se plantea aquí consiste en escribir en la línea de puntos el sustantivo derivado del verbo indicado que se considere más conveniente para la frase respectiva.

1. [ABREVIAR] Adviértase que **v. gr.**, es la (i) _____ de *verbi gratia*; es decir, ‘por ejemplo’. (ii) “Fran es la _____ más común del nombre propio de varón, Francisco”.

2. [ABREVIAR] Adviértase que **v. gr.**, es la (i) abreviatura de *verbi gratia*; es decir, ‘por ejemplo’. (ii) (Abreviación). (iii) “Fran es la abreviación más común del nombre propio de varón, Francisco”.

3. [ABRIR] Ayer tuvo lugar la _____ oficial del ciclo “Otoño con la Ópera” libre.

4. [ACUSAR] Este paquete sólo debe ser entregado tras una firma de _____ de recibo.

5. [ADELANTAR] Para empezar las obras, el contratista solicitó un _____ del 25 % del presupuesto.

6. [ADHERIR] Ese manifiesto cuenta con la _____ incondicional de todos los trabajadores del sector del automóvil.

7 [APRECIAR] El/la _____ del valor de las joyas por parte de los especialistas de Sothesby fue del todo exacta.

8 [CITAR] Recibió la _____ judicial en presencia de su abogado.

9 [COMPETIR] El sector editorial es muy duro dado que se produce gran _____ entre numerosas empresas para repartirse un número de clientes relativamente bajo.

10 [CONSUMIR] La muerte de su esposa, la pérdida del trabajo y los continuos, problemas con sus hijos han llevado a este hombre a la _____.

e. Con el sufijo *-eza* se crea un nombre a partir de un adjetivo y en una proposición el nuevo nombre se usa como sujeto gramatical o como complemento, como en (1).

(1) El paisaje de la montaña es *bello*.

Sujeto >> La *belleza* del paisaje recompensa al caminante.

Complemento >> Disfrutaban con la *belleza* del paisaje.

- La música moderna es **rara**.

Sujeto >>.....

Complemento >>.....

- El razonamiento de algunos filósofos era **simple**.

Sujeto >>.....

Complemento >>.....

-La reacción de los invitados a la boda fue **extraña**.

Sujeto >>.....

Complemento >>.....

- Los pasos del niño eran **torpes** cuando empezaba a caminar.

Sujeto >>.....

Complemento >>.....

f. De las definiciones propuestas, elegir la correcta:

1. *supraindividual*.

- a. que está por debajo de lo individual;
- b. que está por encima de lo individual;

2. *anteproyecto*.

- a. proyecto de gran envergadura;
- b. proyecto alternativo con respecto a otro;
- c. texto que precede a un proyecto.

j. Elija el derivado composicional o lexicalizado que corresponda más conveniente en cada contexto:

1. *el embarque / la embarcación*.

..... de los pasajeros tendrá lugar dentro de 10 minutos.

2. *comedor / comedero*.

Habían reformado por completo el.....de aquel restaurante.

3. *el consumo / la consumición*.

La oposición consiguió vetar en el Parlamento la ley sobre.....de drogas.

h. Busque en el diccionario las siguientes palabras parecidas pero distintas, y luego escriba la definición de cada una y proponga un ejemplo donde se usen con propiedad.

1. abertura / apertura

Definiciones

...../.....

Contextos

...../.....

2. accesible / asequible

Definiciones

...../.....

Contextos

...../.....

3. afección / afectación

Definiciones

...../.....

Contextos

...../.....

4. agostar / agotar

Definiciones

...../.....

Contextos

...../.....

5. alternancia / alternativa

Definiciones

...../.....

Contextos

...../.....

6. alud / talud

Definiciones

...../.....

Contextos

...../.....

7. aludir / eludir

Definiciones

...../.....

Contextos

...../.....

2. Paronimia

***Ejemplo modelo

1). Descripción de la actividad: LÉXICO, GRAMÁTICA Y DICCIONARIO
Ámbito del léxico, gramática y diccionario
Contenidos: Paronimia.
Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las palabras parónimas en el texto y saber de qué tipo son 2. Consultar el significado de dichas palabras en los diccionarios
Nivel (Según el MCER): B2-C1 Método: comunicativo
<p>Texto, en su entorno ÁLEX GRIJELMO 19 MAR 2017, Columna: LA PUNTA DE LA LENGUA http://elpais.com/elpais/2017/03/17/opinion/1489751455_991638.html</p> <p><i>Palabras vecinas</i></p> <p><i>Inmiscuirse o intercalarse, suplantar o suplir, calcinar o carbonizar... Algunos términos resbaladizos</i></p> <p>Algunas palabras mantienen entre sí una relación de vecindad conflictiva.</p> <p>Un narrador de ciclismo dijo durante la contrarreloj de los Juegos: “Sólo Tony Martin ha podido inmiscuirse entre Wiggs y Frome, los dos mejores del Tour”. La voz “inmiscuirse” se <i>inmiscuyó</i> así en el espacio de “intercalarse” para hacernos creer que Tony Martin fue un vulgar entremetido.</p> <p>Una crónica informó meses atrás de que los dirigentes de Ciudadanos “desean suplantar a UPyD” en el centro político. Pero “suplantar” implica una ilegalidad, y ese verbo <i>suplantó</i> a “reemplazar”, “suplir”, “relevar” o “sustituir”.</p> <p>Palabras próximas son también “mapa” y “plano”. El “mapa” representa una parte de la Tierra, y el “plano” muestra un esquema en dos dimensiones. Si al comprar por Internet una localidad para el teatro le aparece el letrero “ver mapa de zonas”, desconfie del gestor cultural.</p> <p>[...]</p> <p>Más. El <i>Diccionario</i> avala ya que “calcinar” desplace a “carbonizar”; pero “calcinar” se refiere en puridad a objetos reducidos a cal, mientras que “carbonizar” se aplica a cuerpos orgánicos: personas, animales o plantas, que se reducen a carbón.</p> <p>Y los diarios alternan “presunto homicida” con “supuesto homicida”, aunque un jurista prefiera esta última y rechace la anterior, porque la presunción es sólo de inocencia. A nadie se le <i>presupone</i> culpable, sino que se le <i>supone</i> a partir de unos datos. En cambio, a todos se nos presume inocentes.</p> <p>La elección entre palabras vecinas da pistas sobre el cuidado que cada cual pone al comunicarse. No se deben criticar los usos ambiguos ya acuñados, que extendidos están, pero sí resaltar el gusto y el rigor de quien escoja los vocablos más precisos.</p>
<p>Desarrollo, por partes: Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa, Diferentes tipos de las palabras parónimas y sus características específicas mediante diferentes ejemplos y SIEMPRE QUE SEA POSIBLE, les hace una comparación entre diferentes tipos de las palabras parónimas y su mecanismo en español y las en la lengua persa. Los alumnos pueden consultar diferentes tipos de diccionarios para encontrar el significado de estas palabras.</p> <p>Una vez revisados por el profesor las características específicas de cada tipo de las palabras parónimas,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nota: (a). La creatividad de los alumnos (escrita y oral) es esencial en esta actividad.

- Y (b), a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades en las que se identifica las palabras parónimas de diferentes tipos (por ejemplo: los ejercicios de rellenar los huecos, relacionar dos columnas, etc.).

***Otras propuestas esquemáticas de ejercicios para este modelo

Las palabras que se citan a continuación en grupos sucesivos tienen formas parecidas, aunque significados muy distintos.

- Busque cada una en el diccionario,
- recoja su sentido particular,
- y proponga un ejemplo para cada palabra con su sentido propio.

Ej.: **a).** petrolero / **b).** petrolífero.

Definición a): --*petrolero*. Perteneciente o relativo al petróleo.

Contexto a): *El marino pertenece a la tripulación de un barco petrolero.*

Definición b): -- *petrolífero*. Que contiene petróleo.

Contexto b): *En la guerra se incendiaron los pozos petrolíferos.*

1. temerario / temeroso.

Definición a):

Contexto a):

Definición b):

Contexto b):

2. alimentario / alimenticio.

Definición a):

Contexto a):

Definición b):

Contexto b):

3. vergonzoso / vergonzante.

Definición a):

Contexto a):

Definición b):

Contexto b):

4. culpabilizar / culpar.

Definición a):

Contexto a):

Definición b):

Contexto b):

5. liberalizar / liberar.

Definición a):

Contexto a):

Definición b):

Contexto b):

6. celeste / celestial.

Definición a):

Contexto a):

Definición b):

Contexto b):

7. poderoso / posible.

Definición a):

Contexto a):

Definición b):

Contexto b):

3. Polisemia y homonimia

***Ejercicio modelo

(1). Descripción de la actividad: DICCIONARIOS Y LÉXICO
Ámbito de los diccionarios y léxico
Contenidos: Polisemia y homonimia
Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de: <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las palabras polisémicas y homonimias en el texto. 2. Encontrar y aprender diferentes significados de las palabras polisémicas mediante diccionarios
Nivel (Según el MCER): B1-B2
Método: comunicativo
<p>Texto, en su entorno</p> <p>http://salonhogar.net/Salones/Espanol/4-6/Polisemicas.htm http://10ejemplos.com/10-ejemplos-de-palabras-homonimas</p> <p>PALABRAS POLISÉMICAS Y PALABRAS HOMÓNIMAS</p> <p>##### La <i>polisemia</i> es el fenómeno por el que una misma palabra, con un solo origen, puede tener diferentes significados, cuyo funcionamiento morfológico y sintagmático no varía (esto último quiere decir que no cambia su categoría gramatical ni las funciones sintácticas que puede desempeñar).</p> <p>Es decir, se trata de una palabra que ha llegado a tener, por razones contextuales la mayoría de las veces, distintos significados, pero esos significados son diversas acepciones de una misma palabra.</p> <p>En el diccionario hay una sola entrada (por ser una sola palabra) y se van enumerando los distintos significados que ha ido adquiriendo a lo largo de su evolución. Un elemento para distinguirlos es que, aunque sea de forma lejana o difícil de ver, los significados se relacionan todos entre sí y hay una lógica que explica esas acepciones.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>El latín <i>clave(m)</i> [= llave] se toma como cultismo y tenemos castellano <i>clave</i>. En castellano podemos encontrar usos contextuales lógicamente explicables:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La <i>clave del problema</i>. (lo que permite solucionar y entender el problema = la llave que abre el problema). 2. La <i>clave de la caja fuerte</i>. (combinación que permite abrir y cerrar la caja) 3. La <i>clave del arco</i>. (la pieza que cierra las demás piezas del arco y lo mantiene sin caerse, y viceversa: se quita la clave y se derrumba el arco.) <p>Se percibe claramente la relación de significado único que hay entre los distintos casos de clave: llave que "abre" o "cierra" real o figuradamente.</p> <p>##### Se les llama <i>homónimos</i> o <i>palabras homónimas</i> a todas aquellas palabras que en su pronunciación suenan igual, pero su significado es diferente. Las palabras homónimas se encuentran divididas en dos grupos:</p> <p>Las palabras homófonas, que son aquellas que, aunque se escriben de manera distinta, tienen un sonido idéntico a la hora de pronunciarlas. (Respecto a estas palabras homófonas hay que hacer notar que varias de ellas se escriben con letras distintas como la C, la S, la Z, la B, la V, I, Y, LL, diferenciaciones que no siempre se distinguen al hablar en algunas regiones del mundo).</p> <p>Las palabras homónimas, también denominadas como homógrafas, que son aquellas que cuentan con un significado distinto, pero se escriben de manera parecida (aunque estas últimas pueden tener un origen similar, así como recibir una diferencia por el uso que se les dé, pero que siguen siendo coincidentes en su estructura).</p> <p>Por ejemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La receta dice así, <i>hierva</i> durante una hora la <i>hierba</i>, para extraer sus propiedades.

2. Lo **bello** de ser tan hermoso es que hasta el **vello** de mi piel es hermoso.

3. A las 9 es la **hora** en que se **ora** en este orfanato

Desarrollo, por partes: Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa,

1. Las características específicas de las palabras polisémicas y homonimias ofreciéndoles ejemplos sobre este tema, la manera de encontrar diferentes significados de las palabras polisémicas y la definición de las palabras homónimas mediante diferentes tipos de diccionarios y SIEMPRE QUE SEA POSIBLE hace una comparación entre el mecanismo de las palabras polisémicas y homonimias en español y en persa.
2. Una vez revisados por el profesor las características de familia de palabras y las palabras derivadas:
 - Y, a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades en las que se practica bien la identificación de las palabras polisémicas y homónimas y sus características específicas. (por ejemplo: los ejercicios de rellenar los huecos, relacionar dos columnas, relacionar y diferenciar entre los sentidos que se muestran las palabras polisemias etc.).

*****Otras propuestas esquemáticas de ejercicios para este modelo**

a. A partir de estas cuatro palabras,

1. *fregar*, 2. *paisaje*, 3. *fuego*, 4. *mito*.

- 1. Identifique los dos sentidos de cada una.
- 2. Subraye los elementos (verbo, objeto, dícese de) que le han ayudado a relacionar las definiciones.
- 3. Intente establecer, además, relaciones y diferencias entre los dos sentidos que se muestran de las palabras siguientes:

a. Restregar con fuerza una cosa con otra.

b. Persona o cosa rodeada de extraordinaria estima.

c. Calor y luz producidos por la combustión.

d. Extensión de terreno que se ve desde un sitio.

e. Limpiar alguna cosa restregándola con estropajo, cepillo, etc.

f. Pintura o dibujo que representa cierta extensión de terreno.

g. Fábula, ficción alegórica, especialmente en materia religiosa.

h. Materia encendida en brasa o llama.

b. Rellenar los espacios en blanco con la forma simple o compleja que corresponda, más conveniente en cada caso.

1. *acerca / a cerca*.

-- Los gastos ascendieron..... de dos millones de pesetas.

2. *sinfín / sin fin*.

--Cada año un ... de visitantes pasa por el Museo del Prado.

4. *conque / con que*.

-- Me conformo me den la mitad de lo prometido.

5. *de más / demás*.

-- El entrenador fue categórico al decir que en el equipo no había ningún jugador que estuviera

6. *tan poco / tampoco*.

-- Se ha cuidado el medio ambiente, que ahora estamos pagando las consecuencias.

7. *así mismo / asimismo*.

-- Simón Bolívar proyectó cruzar los Andes para sorprender al enemigo y lo hizo.

c. Las expresiones siguientes tienen distinto sentido y función, con las diferentes grafías en una o dos palabras.

- Busque cada una en el diccionario,
- recoja su sentido particular,
- y proponga un ejemplo para cada expresión con su sentido propio.

Ej.: **a)** debajo / **b)** de bajo.

Definición a): --*debajo*. adv. En lugar o puesto inferior, respecto de otro superior.

Contexto a): *el gato se esconde **debajo** de la mesa.*

Definición b): -- *de bajo*. De la parte inferior.

Contexto b): *Las películas **de bajo** presupuesto no son buenas.*

1. sino / si no.

Definición a):

Contexto a):

Definición b):

Contexto b):

2. sinsabor / sin sabor.

Definición a):

Contexto a):

Definición b):

Contexto b):

3. conque / con que.

Definición a):

Contexto a):

Definición b):

Contexto b):

4. también / tan bien.

Definición a):

Contexto a):

Definición b):

Contexto b):

4. Género heterosémico y heteronímico

***Ejercicio modelo

1). Descripción de la actividad: LÉXICO, GRAMÁTICA Y DICCIONARIO
Ámbito del léxico, gramática y diccionario
Contenidos: Género heterosémico y heteronímico
Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de <ul style="list-style-type: none"> • Identificar sustantivos heterónimos y heterosémicos en el texto según el género que poseen • Identificar las diferencias en el significado de la forma masculino o femenino de los sustantivos heteronímicos mediante diversos tipos de diccionarios.
Nivel (Según el MCER): B1-B2
Método: comunicativo
<p>Texto, en su entorno</p> <p>https://educacion.elpensante.com/ejemplo-de-sustantivos-heteronimos/ http://udep.edu.pe/castellanoactual/el-orden-la-orden-y-las-ordenes/</p> <p>Sustantivos heterónimos y heterosémicos</p> <p>### En la clasificación de los sustantivos por género encontramos los denominados sustantivos heterónimos, que nos remiten a palabras substancialmente diferentes para nombrar los géneros, tanto masculino como femenino.</p> <p>Más específicamente, se encuentran profundas diferencias para lo masculino y lo femenino. Por ejemplo, en los sustantivos que no son heterónimos encontramos palabras como estas: <i>niño/niña, perro/perra, gato/gata</i>, etc.</p> <p>Pero en los sustantivos heterónimos se utilizan palabras completamente diferentes para designar los géneros. Ejemplo de ello son: <i>ballenato / ballena, masculino / femenino, padre /madre</i>, etc.</p> <p>### Por otro lado, algunos sustantivos como <i>orden</i> presentan grandes complejidades en cuanto al género. El significado de estas palabras, que se llaman heterosémicos, se modifica con el cambio del género. Es decir, el significado de la forma masculino de estas palabras es diferente a la de femenino. A continuación, podemos ver un ejemplo en este caso:</p> <p>La palabra orden en el español actual se usa como <u>masculino</u> en los siguientes casos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. –Sacramento del sacerdocio: <i>Un peruano ha recibido el orden sacerdotal.</i> 2. –Colocación o disposición apropiada: <i>Fórmense por orden alfabético.</i> 3. –Serie o sucesión: <i>Esos documentos deberían estar ordenados por año.</i> 4. –Grupo taxonómico: <i>El orden de los anfibios.</i> 5. –Estilo arquitectónico: <i>El orden jónico.</i> <p>Y la misma orden en <u>femenino</u> se usa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. –Cuando indica mandato: <i>No obedeció la orden o las órdenes.</i> 2. –Cuando se refiere a un instituto religioso, militar o civil y debe ir con mayúscula inicial: <i>La Orden de la merced, La Orden del Sol, etc.</i> 3. –Cada uno de los grados del orden sacerdotal y normalmente en plural: <i>Las órdenes sagradas.</i> 4. –La fórmula de cortesía: <i>A la orden, mi capitán.</i> <p>Desarrollo, por partes: Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa, sustantivos heterónimos y heterosémicos ofreciéndoles unos ejemplos para cada grupo de palabras y el uso de los diccionarios en consultar el significado de cada palabra en los diccionarios. Como en la lengua persa no existe el género, en este caso no se puede hacer una comparación entre este tipo de</p>

palabras en español y las de la lengua persa.

Una vez revisados por el profesor sustantivos heterónimos y heterosémicos y sus características específicas,

- A partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades en las que se identifica y se practica sustantivos heterónimos y heterosémicos (por ejemplo: los ejercicios de rellenar los huecos, relacionar dos columnas, etc.).

***Otras propuestas esquemáticas de ejercicios para este modelo

a. Sustituir las palabras que aparecen en cursiva por la forma del femenino o del masculino correspondiente, contraria a la que aparece, realizando las modificaciones gramaticales que sean necesarias.

1. En las fiestas del pueblo suelen sacrificar ritualmente *una oveja* (.....).
2. Al alba *el vampiro* (.....) regresaba sigilosamente a su tumba.
3. Los vecinos de dicho municipio están hartos de ser víctimas de las arbitrariedades de su *alcalde* (.....).
4. Las disensiones domésticas habían empezado por la incompatibilidad de caracteres entre el suegro y *el yerno* (.....).
5. Los muchos hijos habidos en el matrimonio convirtieron *al padre* en *un mártir* (.....) de la familia.
6. Tiene verdadera debilidad por las *yeguas* (.....) alazanas.

b. Recuerde que las palabras objeto de este ejercicio tienen significados distintos según el género masculino o femenino, y elija el determinante y/o el adjetivo que exija el sentido de cada frase:

1. Todos se lanzaron como un solo hombre cuando el capitán dio (el/la) orden de ataque.
2. (El/La) cólera es una enfermedad endémica en ciertos países tropicales.
3. El periódico publica hoy (un/una) editorial incendiario/a.
4. Este animal se cría en (los/las) márgenes de los ríos.

5. Verbos irregulares

***Ejercicio modelo

1). Descripción de la actividad: LÉXICO, GRAMÁTICA Y DICCIONARIO
Ámbito del léxico, gramática y diccionario
Contenidos: Verbos irregulares
<p>Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los verbos irregulares en el texto. 2. Consultar el infinitivo y de estos verbos en el diccionario. 3. Consultar el significado de estos verbos en el diccionario. 4. El párrafo elegido está en ‘presente narrativo’, ¿puede reescribir en ‘pretérito’ las partes subrayadas?
<p>Nivel (Según el MCER): A1-A2 Método: comunicativo</p>
<p>Texto, en su entorno Nos vemos <u>La cosa empieza como con pena, penita, pena. Me voy a ir yendo, venga, me marchó, corto, no, corta tú, gracias, no, por favor, gracias a ti, solo faltaría, cuelga tú, no, cuelga tú, tonto, hasta luego, adiós, adiós, besos, besos. Y no acaba sin antes anticipar el ansiado reencuentro. Nos vemos, quedamos, comemos, hablamos el lunes sin falta ninguna. Luego, ni nos vemos ni quedamos ni comemos ni cenamos ni nos acordamos del otro hasta que precisamos algo de él urgentemente. A ver, [...] pero sospecho que aquí y ahora no hay más divorcios ni más desconexiones ni más ahí te quedas con tal de no tener que despedirnos. Dicho esto, me voy con la monserga a otra parte hasta que baje un poco la solanera. Nos vemos sin falta.</u> Luz Sánchez-Mellado, 28 JUL 2016, http://elpais.com/elpais/2016/07/27/opinion/1469622530_464837.html</p>
<p>Desarrollo, por partes: Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa, Los verbos regulares e irregulares y sus características, así como la manera de conjugarlos en diferentes tiempos verbales y SIEMPRE QUE SEA POSIBLE, hace una comparación entre la forma de conjugar los verbos irregulares en español y los en la lengua persa. Los alumnos pueden consultar el significado de cada verbo (de forma infinitivo) en los diccionarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La reescritura del párrafo en ‘pretérito’ puede empezar así: <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>La cosa empezó como con pena, penita, pena.</u> 2. <u>Luego, ni nos vimos ni quedamos ni comimos ni cenamos ni nos acordamos del otro hasta que precisamos algo de él urgentemente.</u> 3. <u>Dicho esto, me fui con la monserga a otra parte hasta que bajó un poco la solanera.</u> 4. <u>Nos vimos sin falta.</u> <p>Una vez revisados por el profesor diferentes formas de los verbos irregulares,</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades en las que se identifica y se practica los verbos irregulares de español en diferentes tiempos verbales (por ejemplo: los ejercicios de rellenar los huecos, relacionar dos columnas, etc.).

6. Las formas verbales no flexivas y procesos neológicos

Enunciado de algunos ejercicios para el tratamiento y estudio de algunos aspectos de los elementos verbales no flexivos y de procedimientos significativos de formación de palabras más relevantes, esenciales, en la lengua española entre estudiantes de E/LE de niveles B2 y C1 adaptables a hablantes de persa.³⁹

Sobre el gerundio: 80. B2 Subraya el sujeto del gerundio e indica si se trata del uso adverbial, adjetival, absoluto o perifrástico del gerundio; 81. B2 Haz de dos frases una, utilizando un gerundio; 82. B2 Haz de dos frases una, utilizando un gerundio; 83. C1 ¿Es correcto el uso del gerundio? Explica por qué; 84. B2 Redacción guiada; 85. C1 Redacción guiada

Sobre los infinitivos: 86. B2 Sustituye la construcción con un infinitivo por una construcción con un verbo conjugado; 87. B2 Aumenta la densidad utilizando un infinitivo (a menos que el verbo no lo admita); 88. B2 Sustituye el verbo conjugado subrayado por una construcción con infinitivo con función adverbial; 89. B2 Sustituye el verbo conjugado subrayado por una construcción con infinitivo; 90. C1 Sustituye uno de los verbos conjugados por una construcción con infinitivo con función adverbial; 91. C1 Sustituye uno de los verbos conjugados por una construcción con infinitivo; 92. C1 Sustituye uno de los verbos conjugados por una construcción con infinitivo (contextos académicos)

Sobre los Participios: 93. B2 Sustituye la relativa por un participio; 94. C1 Sustituye la relativa por un participio (contextos académicos)

Sobre las Nominalizaciones: 95. B2 Nominaliza la frase. Los sustantivos expresan una cualidad; 96. B2 Nominaliza la frase. Los sustantivos expresan una cualidad; 97. B2 Nominaliza la frase. Los sustantivos expresan una cualidad; 98. B2 Nominaliza la frase. Los sustantivos expresan una acción; 99. B2 Nominaliza la frase. Los sustantivos expresan una acción; 100. B2 Nominaliza la frase. Los sustantivos expresan la ocupación de alguien.; 101. B2 Nominaliza la frase. Los sustantivos expresan la ocupación de alguien; 102. B2 Aumenta la densidad informativa de las frases siguientes utilizando una nominalización; 103. C1 Nominaliza la frase. Los sustantivos expresan una cualidad; 104. C1 Nominaliza la frase. Los sustantivos expresan una cualidad; 105. C1 Nominaliza la frase. Los sustantivos expresan una cualidad; 106. C1 Nominaliza la frase. Los sustantivos expresan una acción; 107. C1 Nominaliza la frase. Los sustantivos expresan una acción; 108. C1 Nominaliza la frase. Los sustantivos expresan la ocupación de alguien; 109. C1 Nominaliza la frase. Los sustantivos expresan la ocupación de

³⁹ De Goethals Patrick (coord), Carine De Groote, Renata Enghels, Jasper Vandenberghe, y Ana Ibáñez Moreno. (2012): *Manual de expresión escrita en español. Libro de actividades para estudiantes anglófonos (B2-C1)*. Academia Press. En cada ejercicio se indica el número de localización en el manual citado y el nivel B2 o C1 de dominio de la lengua por parte de los destinatarios.

alguien; 110. C1 Nominaliza la frase. Los sustantivos expresan una dimensión (no todos los sustantivos se derivan de la raíz expresada); 111. C1 Aumenta la densidad informativa de las frases siguientes utilizando una o varias nominalizaciones

Sobre la Adjetivación: 112. B2 Sustituye la paráfrasis por un adjetivo; 113. B2 Sustituye la paráfrasis por un adjetivo; 114. B2 Sustituye la paráfrasis por un adjetivo; 115. B2 Utiliza un solo adjetivo para traducir fa frase relativa; 116. B2 Aumenta la densidad informativa mediante una o varias adjetivaciones; 117. C1 Sustituye la paráfrasis por un adjetivo; 118. C1 Sustituye la paráfrasis por un adjetivo; 119. C1 Sustituye la paráfrasis por un adjetivo; 120. C1 Sustituye la paráfrasis por un adjetivo; 121. C1 Sustituye la paráfrasis por un adjetivo; 122. C1 Utiliza un solo adjetivo para traducir la frase relativa; 123. C1 Aumenta la densidad informativa mediante una o varias adjetivaciones

Sobre la precisión léxica: 134. B2 La precisión léxica. Sustituye la relativa por un adjetivo; 135. C1 La precisión léxica: parafrasea la relativa por un adjetivo específico; 136. C1 La precisión léxica: parafrasea la relativa por un adjetivo específico; 137. C1 La precisión léxica: parafrasea la frase subrayada por una aposición

Recapitulación

En este capítulo comentamos algunos procedimientos muy rentables y productivos de la lengua española en el dominio del vocabulario. La enseñanza de formación de palabras ayuda a los alumnos de E/LE a alcanzar la competencia comunicativa en las cuatro destrezas (expresión y comprensión oral y escrita). A pesar de ello, tenemos pocas orientaciones sobre la morfología derivativa y su enseñanza en E/LE en los principales estudios o propuestas de referencia en este campo, el MCER y el PCIC. Sin duda, las escalas que ilustran el grado de dominio de formación de palabras para cada nivel de referencia ayudan a los docentes en este tema en el aula de E/LE.

Se considera que la derivación y la composición son dos procedimientos muy productivos en la formación de las palabras en español. La enseñanza de dichos procedimientos y sus características específicas sería una necesidad para los alumnos de E/LE, desde la identificación de las palabras derivadas, así como las palabras compuestas de la lengua española.

También vimos la poca presencia de los recursos de composición y derivación en los manuales de E/LE: normalmente no aparecen entradas relativas a la formación de palabras, no se menciona la palabra afijo en el caso de incluirse alguna información o ejercicio sobre la derivación o composición y la mayoría de estos ejercicios son como un apoyo para la explicación de los sustantivos o adjetivos.

Por otro lado, como ejemplo, revisamos lo que ocurre en el ámbito de la formación de palabras en la lengua persa, lo cual nos ayuda a hacer una comparación entre los afijos en español con su equivalente (puede ser un afijo, una pieza de léxico o una paráfrasis) en persa. Y así llegamos a un resultado que los alumnos persas (a partir del nivel B2 según las orientaciones de MCER) a la hora de aprender los procedimientos de formación de palabras, por las semejanzas que existe entre ambos idiomas, no tienen tantas dificultades en identificar las palabras compuestas y derivadas en la lengua española.

Como mencionamos antes, la enseñanza de los afijos españoles desempeña un papel determinante en la programación del aprendizaje de E/LE. Pero es

aconsejable que el docente enseñe a los alumnos diferentes afijos y sus sentidos por los listados de frecuencia. El corpus CUMBRE facilita una orientación en este sentido porque clasifica los afijos españoles según el rango de la frecuencia y la productividad en la formación de palabras.

6. Diccionarios y la enseñanza del léxico en E/LE

6.1 El concepto de diccionario y su papel en el aula de E/LE

Las palabras en un diccionario son como mariposas disecadas; pero si aprendes su significado y las usas, podrás devolverlas a la vida. Y ellas, agradecidas, te ayudarán a controlar lo que sientes, lo que quieres, lo que piensas. (Navarro, 2013: 9)

Cuando pensamos en el diccionario y en su uso, en el contexto de E/LE nos vienen a la mente que están relacionados con la lexicografía o enseñanza/aprendizaje del léxico. Como sabemos, la expresión oral y escrita requiere del dominio de un conjunto de estructuras gramaticales y morfológicas y el diccionario es una obra de referencia que nos facilita identificarlas, así que se considera el diccionario como un elemento imprescindible complementario para adquirir la competencia léxica en los estudiantes, primero, y para cualquier usuario de la lengua, después.

“La progresión en la expresión oral, así como en la escrita pasa inevitablemente también por el incremento del vocabulario del discente (...) dicho incremento forma parte, además, de un proceso de aprendizaje que dura toda nuestra trayectoria vital. La palabra es, en la escuela y en la vida, el signo lingüístico primario por excelencia, la primera unidad comunicativa independiente (o unidad de comportamiento) y como tal su enseñanza debe convertirse en una prioridad... ¿o no es palabra nuestro principal instrumento de comunicación?”. (Suarez, 2011:147).

Los diccionarios han de ocupar un lugar compartido con otros materiales y recursos de la enseñanza-aprendizaje de E/LE. El uso frecuente y guiado del diccionario puede suponer, en líneas generales, todo un proceso de descubrimiento de estrategias adecuadas, pero no solo para resolver dudas sino para adquirir conciencia de la necesidad de un uso responsable de la lengua (Maldonado, 1998:10). Por eso el fortalecimiento de esta conciencia debe ser, y cada vez más, algo prioritario en las aulas.

La complejidad de un diccionario junto con la falta de instrucciones claras sobre su manejo convierte al profesor en un pilar básico en el perfecto manejo del diccionario. El profesor no debe suponer ningún conocimiento en el uso del diccionario por parte del alumno, porque si bien maneja el orden alfabético, cada

diccionario tiene una serie de codificaciones, abreviaturas y otras informaciones que hay que saber manejar bien para poder aprovecharlas al máximo y es ahí donde el docente tiene que tomar su tiempo para explicar al alumno todas esas informaciones abreviadas y codificadas.

Evidentemente el diccionario se considera como un instrumento inestimable para el aprendizaje autónomo de los estudiantes de E/LE y está claro para nosotros que es uno de los instrumentos que el profesorado debe proponer en el aula, especialmente cuando los aprendices son adultos. El aprendizaje autónomo permite a los estudiantes dirigir su adquisición de la lengua hacia sus objetivos concretos (Torres Gonzales, 1996: 166). Así, los alumnos que estudian español por razones de trabajo o estudios, con el uso de diferentes tipos de diccionarios generales y específicos, podrán aprovechar más y tendrán un resultado más productivo.

El docente ha de explicar bien al alumno las ventajas que tienen los diccionarios mediante ejercicios motivadores. Así que, en primer lugar, le enfrenta a la utilidad del diccionario y hace ver al alumno la dificultad del léxico, que no se limita a la información de número o género, sino que también es esencial para especificar la precisión en el uso de las palabras, sus diferentes significados y otras informaciones complementarias. Enfrentado al error, el siguiente paso, será demostrar cómo es el uso del diccionario (su contenido y sus elementos de codificación), por eso saber interpretar un diccionario ayuda a mejorar el uso de la lengua. Con estos pasos, el alumno acepta los beneficios que tiene el diccionario así que su uso ya puede ser habitual y se habrán eliminado las reticencias previas.

También es muy conveniente que el docente en el aula de E/LE ofrezca a los aprendices unas sesiones de adiestramiento sobre cómo entender y utilizar las abreviaturas, símbolos y signos que se puede encontrar en las descripciones de cada entrada.

Después de estos primeros pasos, el docente debe explicar bien todas las informaciones que un diccionario puede ofrecer, lo que no se limita solo a la enseñanza del léxico. Así se señala en Martín García (1999) cuando destaca que el diccionario es un instrumento para la decodificación escrita (lectora), la

codificación escrita (escritura), la descodificación oral (compresión oral), la codificación oral (expresión oral), la descodificación de L1 (traducción de L2 a L1) y la codificación de L2 (traducción de L1 a L2). Con esta definición, se puede considerar el diccionario como una herramienta bastante útil en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el diccionario puede servir para la transmisión de aspectos culturales, pues la información contenida en esta fuente lingüística no es solo lingüística, sino además de ofrecernos diferentes significados y explicaciones, el uso y la función de cada entrada, también es extralingüística ya que incluye también información cultural.

En este sentido, los diccionarios son instrumentos mediadores entre la lengua materna y la cultura del alumno y la lengua y cultura meta. Por ello, es importante que el docente enseñe a los estudiantes de segundas lenguas, que no han alcanzado aún un buen dominio del idioma meta, el uso de los diccionarios; así ayuda al estudiante a descubrir y valorar otras realidades diferentes a la suya.

“No son solo obras lingüísticas (...), sino que también son instrumentos culturales que incluyen información extralingüística (enciclopedia, etnográfica, antropológica e ideológica) y transmiten y difunden socialmente, refrendadas como norma de uso, palabras con información sobre el mundo y la cultura de la comunidad que habla esa lengua. (...) la información cultural y enciclopédica se presenta en el diccionario en ocasiones en la definición, pero fundamentalmente a través de los ejemplos, en los que se muestran contextualizados los modelos de uso de la lengua y también en las marcas pragmáticas de uso, la fraseología y las ilustraciones”. (Prado Aragonés, 2004: 158).

Esta información enciclopédica y cultural en los diccionarios de enseñanza de E/LE la podemos extraer a partir de la selección del corpus léxico de cada uno de ellos, pero fundamentalmente está presente en las definiciones de cada entrada y especialmente en los ejemplos, como apunta Lara (1992), además de servir para ilustrar la información, aclarar y complementarla, como modelos de uso en contextos concretos, también sirven para la transmisión de información cultural y social, esa información cultural está presente en las marcas pragmáticas de uso, en la fraseología y también en las ilustraciones.

6.2 Características de los diccionarios dirigidos a los estudiantes de E/LE

Como mencionamos en los apartados anteriores, el diccionario se considera como una colección de unidades léxicas definidas o explicadas lingüísticamente. El diccionario desempeña un papel decisivo en la adquisición de este sector del léxico; a continuación, se destacan algunas características de un verdadero diccionario de aprendizaje.

Un diccionario dirigido a estudiantes de E/LE debe estar dedicado específicamente para el aprendiz extranjero y no simultáneamente para otro tipo de usuario como los profesores o los estudiantes nativos, porque las informaciones en este tipo de diccionarios, para que sean más provechosas, deben ajustar a las necesidades de los alumnos de E/LE.

Este tipo de diccionario debe permitir al alumno de E/LE el acceso a las informaciones lingüísticas, gramaticales o culturales de forma inmediata y cómoda sin consultar otras fuentes para aclarar o complementar la información obtenida. Por eso, la información ofrecida en la microestructura de dicho tipo de diccionario debe ser fácilmente comprensible por parte de los estudiantes de E/LE por su competencia limitada que poseen.

Los diccionarios dirigidos a los estudiantes de E/LE tienen que ofrecer no solo el valor denotativo de las palabras y sus diferentes sentidos en función del contexto, sino también los posibles valores connotativos de los vocablos como los usos expresivos y sentidos figurados. Por otro lado, será muy útil para los aprendices mencionar las relaciones que tiene cada palabra con otras de su misma familia léxica como relaciones semánticas de sinonimia, antonimia o con otras unidades léxicas del sistema, con las que forman unidades semánticas más complicadas como modismos, frases hechas. También es necesario distinguir los posibles usos de cada palabra en diferentes registros y niveles de habla.

Un diccionario dirigido a los estudiantes de E/LE debe ofrecer información no solo semántica sino también gramatical, cultural y referente al uso. Dicha compilación debe consistir en diversos tipos de información sobre cada palabra,

como características fonético-fonológicas. La adquisición de un vocabulario nuevo comprenderá, en la primera fase, toda la información necesaria para la pronunciación correcta y su ortografía, datos que marcarán el uso e incluso aprendizaje de dicho vocablo dado que es el primer contacto con el mismo: “Saber expresar correctamente las palabras cuando las pronunciamos o escribimos y comprender con exactitud su significado cuando las leemos o escuchamos” (Prado Aragonés, 2001: 215).

Por otro lado, es imprescindible mencionar que los diccionarios tienen que ofrecer a los aprendices de E/LE, las características gramaticales como informaciones sobre la composición morfológica y la categoría de cada palabra. Estos datos se consideran como un soporte para facilitar los mecanismos de composición y derivación que deben tener en cuenta los estudiantes de E/LE “Conocer la categoría gramatical, peculiaridades morfológicas y posibilidades de combinación sintagmática y paradigmática con otras unidades léxicas para formar unidades sintácticas superiores.” (Prado Aragonés, 2001: 215).

Y al final, los diccionarios tienen que ofrecer a los alumnos una selección de las acepciones de utilidad real y los que son más convenientes incorporar al dominio activo para cubrir las necesidades y ayudar a desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas. Y así decimos que el diccionario ha de constituir un instrumento que guíe eficazmente el aprendizaje.

6.3 Diccionarios monolingües y bilingües

Hoy en día, el diccionario se considera como un instrumento fundamental a la hora de facilitar y mejorar el aprendizaje del léxico de una lengua en el aula, por eso hay que elaborar diccionarios a partir de la consideración de las necesidades de unos usuarios concretos. En este sentido, como ha señalado Martín García (1999: 13), “el diccionario puede usarse como obra de consulta o como obra de aprendizaje”.

Los diccionarios monolingües contienen las palabras y expresiones de una sola lengua. Este tipo de diccionario ayuda a los estudiantes de E/LE a comprender mejor el significado de las palabras y otras características específicas y les ayuda a seleccionar del término adecuado para cada situación comunicativa.

Este tipo de diccionario nos ofrece mucha información gramatical sobre cada entrada como la clase de palabra a la que pertenece, el género y el número, la división silábica, la pronunciación, el acento prosódico y los sinónimos. Como podemos ver, los diccionarios monolingües no solamente nos dan el significado de cada entrada, sino también nos enseñan otras informaciones gramaticales que pueden ser servidas a la hora de comunicarse en diferentes situaciones comunicativas.

Los diccionarios didácticos monolingües de aprendizaje están diseñados para ayudar a los estudiantes de E/LE a resolver sus dudas, tanto de significado como gramaticales, en el nivel de conocimientos en el que se encuentre. Con el uso de este tipo de diccionario, los aprendices de E/LE pueden enfrentarse a textos auténticos en la lengua, así amplían el vocabulario y tendrán siempre la oportunidad de aprender características morfológicas y gramaticales sobre cada entrada. Por eso se recomienda que el contenido de este tipo de diccionario sea transparente, claro, sin ambigüedad a la hora de definir, sin pistas perdidas, en definitiva, adecuado al destinatario y de acuerdo a sus capacidades y necesidades comunicativas, (Sánchez López, 2012: 91).

El diccionario monolingüe no es una fuente que le podamos recomendar a los estudiantes de E/LE de los niveles iniciales porque no lo encuentran

inmediatamente útil ya que utilizar este tipo de diccionario necesita un nivel de dominio del español suficiente para comprender las definiciones y otras informaciones lingüísticas que dan de las entradas, así como conocimientos gramaticales para identificar y conocer las características de las diferentes clases de palabras. En cambio, este tipo de diccionario para los estudiantes de los niveles avanzado y superior- por el suficiente nivel de conocimiento de español que poseen- puede ser una gran ayuda así que pueden sacarle el máximo provecho y rendimiento.

En otras palabras, como ha señalado Gutiérrez (1992), un hablante nativo cuando utiliza un diccionario monolingüe puede completar las cuestiones que se le ocurre al estudio de una lengua con la intuición lingüística que posee, pero un estudiante extranjero para poder utilizar este tipo de diccionarios necesita que se expliciten todos los recursos, elementos y mecanismos, no solo lingüísticos sino también comunicativos, para alcanzar un grado de aprovechamiento suficiente.

“Es cierto que la mayoría de los diccionarios monolingües cuentan con la intuición del hablante y satisfacen solamente las exigencias mínimas, pero estas son insuficientes para los usuarios escolares o extranjeros, a los que no se les puede suponer la intuición lingüística común.” (Gutiérrez, 1992: 638).

Como sabemos, el diccionario bilingüe ofrece las palabras en una lengua y las definiciones o equivalencias en otro. Este diccionario proporciona vocablos iguales o cercanos a los de la lengua materna de los estudiantes de la lengua que están estudiando, en este caso es español.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que, según Moreno Fernández (1996: 52), en un diccionario bilingüe “la información gramatical, estilística o pragmática es muy limitada” por eso no podemos encontrar en general explicaciones más detalladas, sinónimos o informaciones gramatical de cada entrada. Además, este tipo de diccionario “suele contener un tercio menos de entradas que un diccionario monolingüe de tamaño similar”, (Alvar Ezquerro, 1981: 177).

Tanto el diccionario bilingüe como el monolingüe de aprendizaje se consideran herramientas fundamentales en la enseñanza y aprendizaje de español

a los extranjeros. Y hay que pensar en los argumentos que aportan a menudo los lexicógrafos con respecto al uso del diccionario bilingüe y monolingüe en el aula de E/LE como en este caso:

“El primer problema que se plantea antes de usar un diccionario en el aula es que diccionario escoger. Todos los autores están de acuerdo en que, en los niveles bajos, debe permitirse al alumno el uso de los bilingües, mientras que en los niveles altos debe darse al alumno la posibilidad de usar diccionarios monolingües —y es mi experiencia que muchos alumnos lo prefieren— y dentro de estos son preferibles los llamados diccionarios básicos, de uso o escolares, según las diferentes denominaciones, en tanto que no dispongamos de diccionarios específicos de español para extranjeros, aunque parece ser que esta es solo una cuestión de tiempo.” (Torres Gonzáles, 1996: 166).

Según se dice en Ahumada (2004: 83), “Creo que, hasta hace unas décadas, difícilmente podría entenderse que en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua se empleara otro diccionario que no fuera el diccionario bilingüe [...] Basta para ello con revisar el catálogo de obras lexicográficas del español: se localizan diccionarios de aprendizaje hasta 1995.” Por eso no debemos olvidar que el diccionario monolingüe en el aula de E/LE es un producto reciente y, por la falta de obras de este tipo en determinadas épocas, los profesores en el aula se veían obligados a utilizar otras herramientas no muy apropiadas, como la de usar el diccionario escolar en el lugar de un diccionario monolingüe de aprendizaje.

De este modo el alumno debe tener en cuenta que las diferentes tareas vienen acompañadas, en cuanto al material de soporte y consulta, de un tipo de diccionario. Por ejemplo, los diccionarios bilingües que tienen un papel fundamental en tareas de traducción y los diccionarios monolingües son útiles para trabajos de creación y de producción.

Según las propuestas de Martínez Marín (1990) y Prado Aragonés (2005) sobre la relación entre el tipo de diccionario y el grado de conocimiento de la lengua, en primer lugar, se recomienda utilizar el diccionario bilingüe para comprender los elementos básicos y una vez adquirida cierta competencia o bien, en los estudios universitarios, lo recomendable es un diccionario monolingüe para los alumnos en los niveles más avanzados.

Sobre la selección del léxico en los diccionarios monolingües de aprendizaje se puede decir que un diccionario de aprendizaje coherente debe consistir en aquel vocabulario con el que los alumnos puedan desenvolverse eficazmente en diferentes situaciones comunicativas. En este caso Martínez Marín (1990: 310) destaca las características del léxico que se debe recoger en los diccionarios monolingües de aprendizaje: “El caudal léxico recogido en el diccionario debe basarse en el criterio del uso general, y ello en sus dos formas básicas de expresión, la escrita y la hablada.”

En otras palabras, un diccionario monolingüe de aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades diarias del usuario, tiene que ofrecer un léxico adecuado basado principalmente en la frecuencia como primer criterio a seguir. El léxico frecuente se entiende en términos de utilidad, rentabilidad y disponibilidad.

“Volviendo a lo que hablábamos del criterio de frecuencia para elaborar “vocabularios”, bueno será recordar que la frecuencia supone disponibilidad y facilidad combinatoria no solo a nivel oracional sino también a nivel sintagmático. Todo esto comporta que hablemos de contextualización, entendiendo el contexto tanto en sentido estrecho (el discurso sintáctico, lo que también se ha llamado co-texto) como en sentido amplio (el discurso comunicativo y las circunstancias extralingüísticas que lo rodean).” (Romero, 1990: 156).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que según Gómez Molina (2001: 86), “una gran parte del léxico frecuente está formado por una serie de palabras que tienen carácter funcional (artículos, preposiciones, demostrativos, verbos auxiliares, ...) y poco semántico.” Por eso en la clasificación del léxico frecuente, en la elaboración de un diccionario monolingüe de aprendizaje, debemos estudiar aquellas unidades que aporten un recurso léxico dejando aquellas otras que desempeñan únicamente funciones gramaticales.

Sánchez López (2012: 116) considera los diccionarios de frecuencias, los manuales de español para extranjeros y obras que muestran el léxico básico y el léxico disponible como las fuentes principales en la realización de un diccionario monolingüe de aprendizaje.

6.4 REDES y la enseñanza del léxico

Se considera *REDES* (2004) como un diccionario combinatorio monolingüe. Esto significa que este diccionario no ofrece las definiciones de las palabras, sino que incorpora información que no puede encontrarse en otros diccionarios. Estas informaciones, aunque están ausentes en los demás diccionarios, son fundamentales para el conocimiento del idioma. A título de ilustración se recoge a continuación una noticia de Luis Mateo Díaz, autor de referencia en las letras españolas actuales, y que saluda desde el punto de vista literario la aparición de este diccionario.

La voluntad de las palabras

LUIS MATEO DÍAZ, 2 ENERO 2005, http://elpais.com/diario/2005/01/02/opinion/1104620407_850215.html

Con frecuencia me acuerdo de un viejo escritor de provincias que siempre caminaba presuroso y se quitaba de encima a quienes le saludaban o requerían en la calle con la misma y tajante disculpa: las palabras no esperan, llego un minuto tarde y ya se han ido, son así de caprichosas, tenéis que perdonarme.

La calle era para él un lugar de tránsito, el espacio de ida y vuelta entre su casa y el Café Odesa, donde discurría la mayor parte de su jornada en un rincón cercano al ventanal. Allí escribí mucho más de lo que llegó a publicar, probablemente muchísimo más de lo que quienes le conocimos pudimos imaginar, ya que sus horas en el Odesa se contaban por miles cuando murió, y lo que pudo faltarle de ambición literaria lo sufragó sobradamente con su condición de escritor avaricioso, de los que jamás permitieron que se les fueran las palabras.

Había un camarero en el Odesa que le hizo el retrato despiadado cuando falleció: nadie las castigó tanto después de perseguirlas sin tregua, era un maltratador y, como bien puede comprobarse en sus escritos, echó a perder cuantas palabras pudo, pues nadie las usó de peor manera.

Lo traigo a colación porque aquella disposición tan urgente de propiedad y usura, esa imagen de quien corre en pos de las palabras para que no se le escapen, me impresionaba mucho, ya que cuando le conocí yo era un adolescente que hacía sus pinitos literarios y tenía de las palabras la sensación de que estaban quietas, aguardando sosegadas a que alguien las eligiese, como si el lugar de las mismas fuese una apacible sala de espera donde se encontraban a gusto, sin importarles demasiado que vinieran o no por ellas.

El escritor incipiente, que echó a perder la adolescencia con más disipaciones de las precisas y menos sentido común del necesario, comenzó a hacerse un narrador avezado con mucha dedicación y esfuerzo, y enseguida empezó a sentir que el reclamo de las palabras no era tan sencillo, que su quietud no resultaba tan persistente, que las prisas de aquel viejo escritor del Odesa tenían su razón de ser porque no esperaban, se iban y, a veces, caprichosamente, como si nada quisieran saber con quienes tanto las necesitaban.

Había que conquistarlas, ir por ellas, recabar su necesidad y presencia, adueñarse de lo que fueran o pudiesen significar, como si en el acto de escribir esa conquista tuviese una significación especial, menos instrumental y utilitaria, más cercana al destino misterioso de las mismas, una significación creativa, una actitud de descubrimiento.

El avezado narrador, que jamás habría de perder cierta inseguridad e inquietud, acaso como acicates de la propia tensión espiritual que escribir le supondría, alimento, al tiempo, de la obsesión de hacerlo, tomaba conciencia del valor de las palabras, del esfuerzo de su revelación al

juntarlas, de lo que el hallazgo que las mismas promovían, en el orden del relato en curso, iba a suponer en la expresividad y en el sentido de lo que estaba escribiendo, de lo que estaba contando.

En algún momento, cuando la conquista se hacía costosa o el deslizamiento a la facilidad le llenaba de desánimo, comenzaba a percibir cierta contrariedad en el destino de las palabras, algo así como el enfado de verse donde no les apetecía o la trivialidad de sentirse rebajadas por la rutina de un uso reiterado. La contrariedad de quien nada descubre, el esfuerzo no recompensado de intentarlo sin conseguirlo, esa frustración que se suscita cuando el hallazgo no se produce.

No sé, no recuerdo, cuándo se me ocurrió por vez primera que las palabras, esos "poderosos soberanos" de los que hablaba entusiasmado el sofista Gorgias, no sólo no eran inocentes, lo que no quiere decir que contraigan alguna responsabilidad por ellas mismas, más allá del uso culpable de quien las emplea o manipula en alguna ocasión, sino que tenían voluntad. Ya no se trataba de evaluar en ellas alguna consideración moral, sino de sospechar que orientaban su destino, que promovían un camino para juntarse y significar algo, comprometidas ellas mismas en esa orientación, por no decir en esa decisión, lo que resultaría exagerado.

Las palabras no sólo no esperan, o al menos ese temor albergaba el escritor del Odesa, y ellas contribuyeron a que su vida fuese más veloz de lo preciso, lo que indica que resultó más fugaz de lo necesario, que se le disipó y, para mayor desgracia, con poco patrimonio literario apreciable que dejar, sino que se buscan y se encuentran y establecen las redes de una expresividad de la que engañosamente nos creemos dueños.

La sospecha de esa voluntad es un buen contraste para el pagamiento de uno mismo con que algunos escritores ajustamos el dominio de nuestra escritura, complacidos del hallazgo, atentos a la emulación de aquella sentencia de Valle Inclán que afirmaba que el auténtico artista es el que junta por vez primera dos palabras. Ciertamente en esa posibilidad, en juntarlas por primera vez, hay un fulgor verbal que puede resultar inolvidable, esa belleza o conmoción del encuentro inusitado que es como un fogonazo semántico. Y, sin embargo, la equivalencia de las palabras que se buscan y combinan resulta de la intencionalidad que ellas mismas procrean, de la voluntad que, al parecer, también sostiene la propia creatividad del idioma, como si en las redes se determinaran los incalculables caminos por los que ellas pueden transitar ampliando la indeterminación de los encuentros, las sorpresas que depara toda aventura verbal.

He tenido la suerte de charlar largamente con Ignacio Bosque, que acaba de publicar con ese título de "Redes" un diccionario combinatorio del español actual por él dirigido, y han sido esas charlas, y su maravillosa obra, quienes, al fin, encaminaron científicamente mis desorientadas percepciones, la errática idea de la voluntad de las palabras, la enseñanza de lo que un idioma conquista por sí mismo y, en tal sentido, la deuda que tenemos al hacernos dueños de él, una deuda de propietarios.

Fueron mis charlas con Ignacio Bosque las que me remitieron al recuerdo del escritor del Odesa, también a la angustia del escritor adolescente, casi asustado por el poder de las palabras que iba descubriendo y por la sensación de que de verdad huyeran o no se dejasen atrapar.

La disposición de huida o abandono se compaginaba misteriosamente con la de combinación, a fin de cuentas, se trataba de decidir y, en ambos casos, era la demostración de que las palabras son muy suyas, como si antes de entregarse a nadie tuviesen la cualidad de valerse por sí mismas, de ni siquiera necesitarnos a quienes tan obsesivamente las requerimos.

El escritor maduro en que uno se va convirtiendo, más por razones de edad que de solvencia, es capaz de este reconocimiento al que tanto ayuda el diccionario que inventó Ignacio Bosque. Esta libertad que ganan las palabras en la voluntad de combinarse como si entre ellas existiese el impulso de una amorosa complacencia, y la sensación de que es de verdad a sus amoríos a quienes tanto debemos los que sin ellas no podemos vivir, ya que constatando que ellas se quieren tanto y que por eso les gusta vivir juntas es como podemos llegar a emular el impulso de juntarlas para expresar lo que queremos contar y, a ser posible, como decía Valle Inclán, por vez primera, lo que ya sería el colmo del hallazgo y el mejor designio de su voluntad.

Según I. Bosque: "La expresión diccionario combinatorio intenta especificar en solo dos palabras el lugar exacto en el que esta obra se sitúa: el

puente que une la lexicografía con la gramática; el análisis de las palabras y el estudio de las formas en que se combinan” (*REDES*, 2004b: XIX).

REDES, en lugar de definir las entradas y proporcionar los sinónimos de las palabras, muestra los contextos en los que se usa cada acepción, así como un conjunto de los vínculos semánticos que existen entre cada entrada y otros términos con los que se combinan.

REDES (2004) puede ser el punto de partida de nuevas obras lexicográficas útiles para la enseñanza y el aprendizaje del léxico. Barrios (2007) lo dice en estos términos:

“El prólogo de Redes invita a utilizar el material que proporciona el diccionario para profundizar en distintos campos de investigación lingüística, entre otros a) la categorización múltiple, b) la definición de los sentidos figurados, c) la relación entre intensión y extensión, d) rasgos léxicos y restricción lingüística.” (Barrios, 2007: 8).

A continuación, fijaremos en el trabajo de Sánchez López (2012), donde la autora estudia y argumenta el papel de diferentes diccionarios en el proceso de aprendizaje y adquisición de lenguas.

Según el trabajo de Ghavamí y López (2015: 405), Sánchez López (2012) en su trabajo señala dos ideas importantes en torno a *REDES* (2004): Por un lado, menciona que algunos usuarios y docentes pretenden complementar su aprendizaje de la lengua mediante los diccionarios, sin asimilar en primer lugar las informaciones que los autores proporcionan para su uso. Por eso, para los docentes, así como todos los usuarios de diferentes tipos de diccionarios es importante estudiar y entender bien las instrucciones ofrecidas en prólogo en tales diccionarios.

Por otro lado, Sanchez Lopéz (2012: 123) también menciona la razón de por qué *REDES* (2004) ha resultado ser una obra de referencia: la necesidad de conocer datos gramaticales y sintácticos de las palabras “como complemento a la definición hace que tengan éxito proyectos como *REDES* (2004) en los que se aporta toda la información que no se puede encontrar en un diccionario general sobre la combinatoria lexemática y morfemática del vocabulario recogido en él”

Según Bosque (2004a) en la Introducción a *REDES* (2004), todos los hablantes, tengan o no alguna relación profesional con la lengua española, pueden utilizar este tipo de diccionario, entre ellos los estudiantes y profesores extranjeros de E/LE, los estudiantes hispanohablantes y los profesores de la lengua española, los lingüistas, así como los traductores, los periodistas y los escritores. Aunque es evidente que los usuarios en cada categoría mencionada realizan una consulta distinta en *REDES* (2004).

Un aprendiz de E/LE entenderá que es muy útil y eficaz para él incorporar y aprender las distintas combinaciones de las palabras. En otras palabras, este diccionario ayuda a los estudiantes de E/LE a aprender las posibles combinaciones de algunas palabras, y así, *REDES* (2004) se convierte en una herramienta adecuada para la creación de futuras combinaciones a lo largo de su aprendizaje:

“El estudiante extranjero de español tendrá seguramente ante esta obra una sensación muy diferente de la que experimentará el hablante nativo. [...] El estudiante que aprende español como segunda lengua entenderá enseguida que debe adquirir familiaridad con muchas de estas combinaciones, tan naturales e inmediatas para el hablante nativo como desconocidas para él. [...] Sabemos que el estudiante de español como segunda lengua acaba adquiriéndola [i.e. la información combinatoria de las palabras] tras largos años de práctica (no de consultar diccionarios), pero lo cierto es que no se le muestra de forma explícita en ninguna de las numerosas obras didácticas que suelen destinarse a su formación.” (Bosque, 2004b: XXIII).

Actualmente, debería considerarse el diccionario *REDES* (2004) como un material imprescindible en la enseñanza/ aprendizaje en el aula de E/LE. El profesorado en el aula de E/LE con la ayuda de un diccionario como este puede enseñar y mostrar a los estudiantes las combinaciones en español en diferentes contextos.

Según Ghavamí y López (2015: 406), en la redacción de *REDES* (2004) se ha prestado una atención especial a las necesidades de los estudiantes de E/LE. Por ejemplo, según Bosque, aunque este diccionario muestre las restricciones de uso de las palabras mediante criterios propiamente lingüísticos y no ofrece principalmente información extralingüística – como las formas en que puede manipularse un objeto ni la de las múltiples maneras en que es posible actuar en

relación con una persona- en algunas entradas de este diccionario se ha agregado excepcionalmente información de este tipo cuando se ha comprendido que estas expresiones podrían tener interés para los estudiantes de E/LE (Bosque, 2004b: LXVII).

A continuación, para mencionar unos ejemplos nos basamos en el trabajo de Serrano Dolador (2007). Un estudiante de E/LE puede entender sin dificultades que un *patín* puede *deslizarse* y la *carne se saborea*, pero lo más complicado o, mejor dicho, lo menos obvio es asumir que los *éxitos* pueden *saborearse* o los *errores se deslizan* igualmente (Serrano Dolader, 2007: 278).

Otro ejemplo de Serrano Dolader (2007) proporciona es que un estudiante de E/LE entenderá fácilmente que el verbo *plantear* se combina con nombres como *viaje*, pero para él será difícil asumir que este verbo también puede combinarse con palabras como *amenazas*. O por ejemplo dos términos *maternal* y *materna* tienen un mismo significado, pero no se combinan de una misma forma porque decimos *lengua materna* y no *lengua maternal* y utilizamos este término, *maternal*, en combinaciones como *instinto maternal* o *amor maternal*.

Otra idea importante que se debe tener en cuenta es que en *REDES* (2004) se especifica la frecuencia de uso de las combinaciones de cada palabra. Por ejemplo, el adverbio *limpiamente* no se combina con verbos de limpieza como *fregar*, pero sí con verbos de 'tránsito' como *cruzar* o *atravesar* o con los de 'escisión' como *cortar*, *seccionar*, etc. En cada grupo de palabras, *REDES* (2004) señala la frecuencia relativa, y especifica mediante una codificación particular que el adverbio *limpiamente* aparece poco con *seccionar* y mucho más con el verbo *cortar*.

En cuanto a la enseñanza de E/LE se puede decir que es necesario enseñar las combinaciones en todos los niveles. De hecho, el docente debería agruparlas y enseñarlas por grado de dificultad en el aula de E/LE. Se debe tener presente que en algunas entradas de *REDES* (2004) ofrece combinaciones más peculiares (con valores artísticos, literarios, etc.). Las informaciones sobre estas combinaciones, que, según Serrano Dolader (2007: 279), no son modelos sistemáticos, pueden ser muy significativas para los estudiantes de los niveles

inferiores de E/LE, pero se deberían presentar a los alumnos de los niveles más altos.

Según Ghavamí y López (2015: 408), para responder a esta cuestión de la nivelación en el trabajo de este asunto en E/LE, en el MCER y en el PCIC no se hace referencia clara y explícita a este aspecto de cómo enseñar las combinaciones o restricciones combinatorias de las palabras y cómo nivelarlas.

En todo caso, a falta de tales referencias, es evidente el auxilio de los diccionarios de frecuencia, como Davis (2006) y, en particular, Almela *et. al.* (2005), porque los niveles de trabajo y las listas de palabras para la creación de ejercicios de aprendizaje e incremento de esta vertiente del caudal léxico, a falta de estudios experimentales, se podría hacer tomando como referencia las listas de las primeras 500 palabras más frecuentes, las segundas 500 palabras más frecuentes, etc.

A continuación, vamos a presentar algunos posibles ejercicios para el aprovechamiento de la herramienta *REDES* (2004) por parte de los estudiantes de E/LE. Según la propuesta de Ghavamí y López (2015: 409), para ello, usaremos el trabajo de Alcoba (2005) donde se presentan y justifican por su rendimiento, diferentes ejercicios para el aprendizaje de léxico mediante una herramienta *online*, LexCEL, de multiplicación del caudal de léxico pasivo y activo. La herramienta y qué tipo de actividades presenta se define así:

La herramienta LexCEL [<http://palabras.uab.es/lexculesp/>] está diseñada para que el estudio se pueda hacer por los procedimientos tradicionalmente conocidos en el desarrollo de este tipo de materiales: de “rellenar huecos”, de “identificar la definición” de cada palabra de un conjunto, y de “identificar el contexto” de uso de cada palabra del conjunto propuesto (Alcoba, 2005: 12).

Según Ghavamí y López (2015: 409), entre las ventajas de esta herramienta se encuentra la facilidad de acceso (Internet), la posibilidad de consultas de palabras en el diccionario directamente, la posibilidad de elegir entre varios niveles de dificultad y, sobre todo, la corrección automática de los ejercicios.

Teniendo en cuenta estas ideas, se propondrán una serie de actividades para los estudiantes de E/LE basadas en las propuestas de Alcoba (2005),

ejemplificadas a continuación. En concreto los ejemplos y modelos de ejercicios proceden del epígrafe «Combinaciones: de la palabra a la frase», que trabajan específicamente las restricciones combinatorias de las palabras y que según el mismo autor se han hecho tomando como fuente la información de *REDES* (2004).

En primer lugar, aparece el enunciado que especifica exactamente el procedimiento que el estudiante debe seguir para resolver el ejercicio. Para conseguirlo, el estudiante puede consultar el significado de las palabras gracias al enlace directo al DRAE que facilita la herramienta porque todas las palabras, de estímulo o de respuesta, están enlazadas a su correspondiente entrada del DRAE. A continuación, se resuelve el ejercicio y, finalmente, se puede verificar el resultado.

1828a: combinaciones

autobús barra caballo carro contemplación demanda entresijo exigencia hondura mesa petición piano piel remilgo tapujo

De entre las palabras relacionadas en el recuadro, elija las que se pueden combinar con cada una de las propuestas.

plegarse a	<input type="text"/>	<input type="text"/>
andarse con	<input type="text"/>	<input type="text"/>
apearse de	<input type="text"/>	<input type="text"/>
meterse en	<input type="text"/>	<input type="text"/>
sentarse a	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Ver DRAE:

[apear](#) , [plegar](#) , [andar](#) , [sentar](#) , [meter](#)

[piano](#) , [hondura](#) , [autobús](#) , [contemplación](#) , [demanda](#) , [exigencia](#) , [tapujo](#) , [caballo](#) , [piel](#) , [barra](#) , [mesa](#) , [entresijo](#) , [carro](#) , [remilgo](#) , [petición](#)

1991d: combinaciones

aplauso caso destino diligencia elogio estabilidad futuro gestión ingenio instinto inteligencia legua ocaso ovación paso paz porvenir tregua

De entre las palabras relacionadas en el recuadro, elija las que se pueden combinar con cada una de las propuestas, y coloque en la papelera las que sobran.

afrontar	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>
transgredir	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>
aguzar	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>
agilizar	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>
tributar	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>
PAPELERA	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>

Ver DRAE:
[agilizar](#), [tributar](#), [afrontar](#), [transgredir](#), [aguzar](#)
[ovación](#), [gestión](#), [ingenio](#), [ocaso](#), [estabilidad](#), [futuro](#), [destino](#), [paz](#), [caso](#), [inteligencia](#), [legua](#), [paso](#), [elogio](#), [aplauso](#), [diligencia](#), [instinto](#), [tregua](#), [porvenir](#)

El primer ejemplo corresponde al nivel más fácil, mientras que el segundo a otro nivel algo más difícil. Parte de esta dificultad reside en que, en el segundo caso, se trabaja con más palabras y no todas admiten combinaciones con las palabras estímulo del ejercicio, y se deben descartar en la fila de “papelera”.

Otro tipo de ejercicio para trabajar las combinaciones de las palabras podría ser el siguiente, de rellenar huecos, cuyos enunciados de contexto proceden del CREA.

- **Coloca en el hueco correspondiente de cada contexto una de las palabras siguientes, más conveniente, según las restricciones combinatorias de cada sintagma: *instinto, lengua, cuerpo, inspiración, hombre*.**
 1. Decidió entonces no volver a escribir en inglés, para hacerlo en lengua kikuyu, su lengua _____, y mostrar así su rechazo al colonialismo, tema de fondo principal de toda su obra. [CREA]
 2. Es una cuestión biológica, aunque ella no tiene ningún mérito. Está hecha así. Además, enseguida le sale su instinto _____ en el amor sexual, y eso resulta un impedimento más que una virtud. [CREA]
 3. Buda recibió la inspiración _____, para crear su doctrina filosófica, en lo alto de las cimas del Himalaya, y Mahoma fue a la montaña al advertir que ésta no iba hacia él. Jesucristo también hizo meditación en la cúspide de una montaña, y ahí fue objeto de las tentaciones del demonio. [CREA]

4. El campo gravitatorio de un cuerpo _____ implica que es necesario tener una velocidad de escape, es de 11,2 kilómetros por segundo en el caso de la Tierra y de 620 kilómetros por segundo para la superficie del Sol. [CREA]

Solución: maternal (2), materna (1), celeste (4), celestial (3)

Las palabras estímulo (*lengua, instinto, inspiración, cuerpo*) se eligen según el nivel y según el rango en una lista de frecuencias de referencia como Davis (2005) o Almela *et al.* (2005), que determinan en qué nivel (A, B, C) de E/LE se ha de exigir el dominio de esas palabras, a qué nivel corresponden en consonancia con el dominio de otros aspectos de la lengua. Y las palabras respuesta (*maternal, materna, celeste celestial*), cuya restricción combinatoria se pretende incorporar, se fijan con REDES (2004), que informa sobre tal condición y su frecuencia, (++) , «sumamente frecuente»; (+) , «bastante frecuente»; ('sin marca'), «combinación atestiguada que suele resultar aceptable los oídos de un hablante nativo»; (--) , «combinación poco frecuente en los textos, aunque posible, y casi siempre atestiguada», (REDES, 2004: XLVII).

En todo caso, se ha de tener muy en cuenta la distinción entre 'frecuencia' y 'naturalidad' que se hace en REDES (2004), y que es particularmente relevante en E/LE para la nivelación del estudio, ejercicio y dominio de esta vertiente del caudal léxico:

“La frecuencia de una combinación suele coincidir con su naturalidad, pero estos conceptos no son equivalentes. La frecuencia es un concepto estadístico, es decir, está en función del número apariciones de una determinada combinación en los textos. La naturalidad es un concepto lingüístico; mide la representatividad de la combinación en función del conocimiento que el hablante tiene de su lengua. En la mayor parte de los casos, las marcas que se introducen proporcionan ambas nociones simultáneamente, es decir, la frecuencia coincide con la naturalidad. Sin embargo, varias combinaciones documentadas pocas veces (en ciertos casos, solo una) en el corpus con el que se construyó REDES resultan sumamente naturales a los ojos de los redactores. Las marcas ++ y + reflejan en estos casos la naturalidad de la combinación, no la frecuencia. En esta obra se entiende que la naturalidad debe tener preferencia sobre la frecuencia cuando estas dos informaciones no coincidan.” (REDES, 2004: XLVIII).

Evidentemente, si las diferencias de rango en los diccionarios de frecuencias son particularmente relevantes a la hora de nivelar el listado de 'combinaciones léxicas', son decisivas las diferencias de 'frecuencia' (++ / + / sin marca / --) y de 'naturalidad', según las especificaciones de REDES (2004), para

fijar la nómina de combinaciones diferentes, objeto de estudio mediante distintos ejercicios en cada nivel de dominio de la lengua.

6.5 Diccionarios especializados

Hoy en día, las lenguas de especialidad se consideran como un instrumento imprescindible para resolver la comunicación en diversos ámbitos científicos, técnicos y profesionales. En otras palabras, se puede decir que las lenguas de especialidad son variantes o idiolectos de los especialistas que las emplean en la comunicación en diversos ámbitos profesionales. Según Cabré y Gómez de Enterría (2006), las lenguas de especialidad son subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales, que se emplean en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas,

Así pues, la adquisición de la lengua de especialidad para los estudiantes de E/LE, desde su determinado nivel de lengua general, es algo necesario en el desarrollo de sus habilidades o destrezas comunicativas. En el ámbito de la lengua de especialidad, los alumnos pueden adquirir las capacidades, habilidades y técnicas de comunicación para poder habilitarse en las destrezas esenciales de comprensión y redacción de escritos técnicos, hacer presentaciones profesionales, participar en diferentes reuniones formales y otras situaciones donde se utilizan como medios de comunicación especiales y unívocos.

Pues bien, uno de los mejores instrumentos en enseñanza/aprendizaje de la lengua de especialidad es el diccionario técnico. Las palabras que figuran en este tipo de diccionario, pertenecen sólo a un área científica o cultural muy concreta. En los diccionarios especializados o técnicos podemos encontrar los significados determinados que una palabra tiene dentro de un área específica.

Conviene recordar que los textos especializados que se emplean para la formación del corpus de estos diccionarios están constituidos mayoritariamente por la documentación especializada que producen los científicos o especialistas de un ámbito. En consecuencia, los diccionarios especializados recogen el conjunto de la terminología de cada disciplina particular, teniendo en cuenta que ésta debe incluir la terminología de base, los términos más importantes, los más extendidos por el uso y los más ampliamente conocidos y por tanto empleados, (Cabré, 1994: 590).

Un diccionario orientado específicamente a aprendices de E/LE debe recoger el léxico que estos estudiantes necesitan conocer desde el punto de vista pasivo o dominar con precisión en un caudal activo, para poder desenvolverse eficazmente en las distintas situaciones comunicativas. Por ello, estos diccionarios tienen que ofrecer, junto a las palabras y expresiones comunes de la lengua, el léxico especializado de cada ámbito que usan también los hablantes no especialistas.

6.5.1 Clasificación de los diccionarios de especialidad

Al tratar de hacer una clasificación de los diccionarios específicos o de especialidad, temáticos o de tecnicismos, podemos distinguir las siguientes clases principales:

6.5.1.1 Pluridisciplinarios o de un ámbito temático

En cuanto a la delimitación del contenido pueden, los diccionarios de especialidad pueden ser de un ámbito temático determinado, o, hasta ciertos puntos, pluridisciplinarios, cuando se agrupan varias áreas de conocimiento que por lo general son afines entre sí como el *Diccionario del medio ambiente* que es un ejemplo de los diccionarios especializados pluridisciplinar⁴⁰. Este diccionario consiste en la terminología de diferentes ámbitos científicos como *biología, geología, química, física, matemáticas, geografía, sociología, derecho, economía, etc.*

Pero también el diccionario especializado puede estar formado por un conjunto de términos específicos de un ámbito temático bien delimitado, ya sea de

⁴⁰. VV. AA, 1999. *Diccionario de Medio Ambiente y Materiales Afines*, ed.: Fundación Confemetal, Madrid.

una ciencia como el *Diccionario de Economía*⁴¹; de una técnica como el *Diccionario de Electrónica*⁴²; o de otra actividad profesional como el *Diccionario de Hostelería y Turismo*⁴³, etc. Por la presencia de ilustraciones (dibujos, fotografías, gráficos) en este tipo de diccionario, y en los DUDEN en particular, los aprendices de E/LE pueden aprender el léxico especializado de cada ámbito de manera más fácil y eficaz⁴⁴.

6.5.1.2 Onomasiológicos o Semasiológicos

Por la ordenación de los materiales, los diccionarios se dividen en dos grupos diferentes: Onomasiológicos o Semasiológicos

La perspectiva semasiológica parte de una palabra (el léxico especializado) y proporciona una definición o explicación para cada una de sus acepciones mientras que los diccionarios onomasiológicos parten de los conceptos para ofrecernos los lexemas o las palabras.

Otra manera de explicar la diferencia entre estas dos perspectivas es que la perspectiva semasiológica es la del receptor, que lee o escucha una palabra que desconocía y necesita encontrarle un significado, mientras que la perspectiva onomasiológica es la de la producción de un texto, la centrada en la persona que emite un mensaje, pues sabe qué quiere decir o transmitir, pero necesita buscar las palabras precisas.

Un ejemplo bastante destacado de los diccionarios onomasiológicos es el caso de los diccionarios ideológicos como el *Diccionario Ideológico: Atlas léxico de la lengua española* de Rafael del Moral (2009), y que tomamos como

⁴¹. VV. AA, 2009. *Diccionario de Economía Aplicada*, ed.: Ecobook: Editorial del economista, Madrid.

⁴². VV. AA, 1999. *Diccionario de Electrónica Informática y Energía Nuclear*, ed.: Ediciones Díaz Santos, S. A, Madrid.

⁴³. VV. AA, 2004. *Diccionario de Hostelería: Hostelería y Turismo Restaurante y Gastronomía Cafetería y Bar*, ed.: S.A Ediciones Paraninfo, Madrid.

⁴⁴. VV. AA, 1996. *Diccionario Visual Oxford. Español, Inglés, Francés, Alemán*, Oxford University Press, Oxford y Madrid.

referencia para tratar el asunto en concreto. El autor explica las ventajas de dicho diccionario de forma siguiente⁴⁵:

“En este diccionario podemos descubrir las fronteras entre unas palabras y otras, elegir el término que más conviene, recordar la palabra que alguna vez supimos y hemos olvidado o topamos con una nueva que no sospechábamos que existía, y también indagar o complacemos en la riqueza léxica de un ámbito de nuestro interés.” (Rafael del Moral, 2009: 13).

Como vemos en la tabla siguiente, el mismo Rafael del Moral (2009: 13-16), explica cuatro aplicaciones para consultar el diccionario, que pueden ser significativas para los usuarios en general y para los alumnos de E/LE, en particular, y que recordamos esquemáticamente en la tabla siguiente:

Aplicaciones del Dicc. Ideológico	
Del Moral, R., 2009: <i>Diccionario ideológico. Atlas léxico de la lengua española</i> . ed.: Herder, Introducción, p. 13-16	
Aplicaciones	Motivos
1. Elegir el término adecuado para cada contexto	Por la forma del referente o por ser el resultado de algún tipo de acción humana
2. Seleccionar la palabra que corresponde a un determinado significado	Queremos describir y comentar un estilo literario. Buscamos en el capítulo de literatura y en los adjetivos encontramos el epígrafe que puede ofrecernos la palabra buscada.
3. Descubrir la riqueza léxica de un determinado campo de significados	Sabemos que en el teatro hay actores, directores, espectadores y tal vez recordamos al decorador, al acomodador y en circunstancias especiales al apuntador, pero no tenemos el mapa completo de las personas que participan en la función. En el capítulo correspondiente, encontramos la exposición de todas las palabras de ese campo y su explicación.
4. Disponer de un catálogo sistemático del léxico y expresiones de la lengua española.	Si, por ejemplo, alguien no sabe nada sobre <i>golf</i> y quiere tener un vocabulario adecuado y con propiedad, puede acudir a la correspondiente sección y descubrir el léxico fundamental.

En la perspectiva onomasiológica la ordenación es sistemática o por temas, lo que permite comprobar si ha sido incluido todo el léxico (sinónimos,

⁴ Del Moral, R., 2009. *Diccionario Ideológico: Atlas léxico de la lengua española*, ed. Herder, Barcelona.

antónimos, términos genéricos, etc.) del ámbito específico. Los diccionarios con esta perspectiva están dirigidos generalmente a especialistas o profesionales. Este tipo de diccionario será útil y provechoso para los alumnos de E/LE a niveles avanzados en los que el ámbito temático está muy bien delimitado. A continuación, según Rafael del Moral (2009: 16-18), podemos ver la clasificación del léxico en el *Diccionario Ideológico: Atlas del léxico español* de forma siguiente:

Clasificación del léxico en el <i>Dicc. Ideológico</i>		
Del Moral, R., 2009. <i>Diccionario ideológico. Atlas léxico de la lengua española</i> . Ed.: Herder, Introducción, p. 16-18		
	Partes	capítulos
Mundo	1. principios generales	11. existencia. 12 relación. 13 causalidad 14. orden. 15. cantidad. 16 número 17. espacio 18 tiempo 19. movimiento
	2. orden de los elementos	20. universo. 21. planeta tierra 22. física. 23. química. 24. materia 25. principios de la vida 26. vida vegetal animales terrestres. 28. animales acuáticos 29 aves
Hombre y Mujer	3. cuerpo humano	30. anatomía 31. sentidos 32. ciclo de la vida 33. enfermedad 34. sanidad 35. comida 36. bebida 37. confección. 38. vestido 39. vivienda
	4 espíritu humano	40. inteligencia y memoria 41. razón carácter 43. estado emocional 44. voluntad actuación. 46. circunstancias de la actuación 47. maneras de actuar 48. pensamiento 49. espiritualidad
Sociedad	5. vida en sociedad	50. comunicación oral 51 expresiones de la conversación 52. imagen propia y moralidad 53. relaciones afectivas 54. vida en común 55. dominio y sumisión. 56. prestigio social 57. organización territorial 58. ley y derecho. 59. guerra y paz
	6. actividades económicas	60. trabajo 61. gestión. 62. informática 63. economía y comercio 64. enseñanza 65. industria 66. agricultura 67. ganadería 68. pesca 69. oficios
	7. comunicación	70. comunicación escrita 71 libro 72. prensa escrita 73 prensa audiovisual 74. correo 75. telefonía 76. carretera 77. ferrocarril 79. transporte marítimo 79. transporte aéreo
	8. arte y ocio	80. arte 81 artes plásticas 82. literatura 83. teatro. 84. cine y fotografía 85. música. 86. canto y baile 87. deportes 88 toros 89. ocio

En la perspectiva semasiológica la ordenación del diccionario es alfabética por lo que su utilización en el aula es mucho más sencilla que la de los diccionarios onomasiológicos. Estos diccionarios son más amplios y generales que los del apartado anterior por lo que para la enseñanza de E/LE se pueden utilizar en cualquier nivel.

6.5.1.3 Monolingüe, bilingüe o multilingüe

Atendiendo a la presencia de una o varias lenguas, podemos clasificar los diccionarios de especialidad en Monolingüe, bilingüe o multilingüe:

Los diccionarios especializados monolingües ofrecen una definición para cada unidad léxica especializada y a veces incluyen una información adicional en algunas de las entradas. Los diccionarios especializados monolingües son muy útiles para los hablantes nativos porque para utilizar este tipo de diccionario se necesita el dominio de la lengua. Por eso el empleo de este tipo de diccionario en el aula de E/LE es preferible más en los niveles más avanzados.

Los diccionarios especializados bilingües, ofrecen las equivalencias de cada entrada en otra lengua que en la mayoría de los casos es el inglés. El empleo de estos diccionarios en el aula de E/LE será siempre de gran aprovechamiento, gracias a la correspondencia semántica que por lo general presentan las palabras científicas y técnicas en una y otra lengua, (Gómez de Enterría, 2000a: 115).

Los diccionarios especializados multilingües ofrecen por lo general el vocabulario especializado o la terminología de un ámbito temático determinado. En estos diccionarios se puede encontrar la equivalencia de cada entrada en tres o más lenguas sin aportar la definición ni ningún otro tipo de explicación. Por eso este tipo de diccionario es muy útil para los traductores e intérpretes. Su empleo en el aula será de gran interés para trabajar con ellos los aspectos contrastivos que presentan los tecnicismos en diferentes lenguas.⁴⁶

⁴⁶ Es absolutamente muy recomendable tener en cuenta aquí el magnífico apéndice de Gómez de Enterría (2000), donde se incluye la referencia de un conjunto actual de herramientas lexicográficas de lenguas de especialidad útiles para estudiantes de ELE, de extraordinario interés, para cualquier consulta en este ámbito de la lengua de especialidad, en el ámbito de la enseñanza de E/LE, o en el ámbito de la traducción y de la interpretación.

6.6 El diccionario y las nuevas tecnologías

Los avances tecnológicos han implicado un progreso en la forma de acceder al material lexicográfico. Según Sánchez López (2012: 83), la lexicografía se ha servido de la informática para el tratamiento de textos, la creación de bases de datos, el análisis textual, el análisis gramatical y la autoedición⁴⁷. Sin duda, entre las nuevas tecnologías, las bases de datos han contribuido más al desarrollo de los diccionarios y aplicaciones electrónicos.

Hay que destacar aquí que las nuevas tecnologías han supuesto un cambio sustancial en el concepto de diccionario. Los diccionarios electrónicos ofrecen múltiples posibilidades para los diversos usuarios que pueden acceder a ellos y que Águila Escobar (2009: 35-36) clasifica en tres grupos: el usuario puntual, aquel que necesita saber el significado de una palabra o su ortografía, el intermedio, que quiere profundizar en aspectos sintácticos, fraseológicos, etc.; o el especialista, que lo utiliza como base de datos o fuente para obtener materiales de estudio, ya sea lingüístico o no.

Según Suárez Robina (2015), entre las ventajas que ofrecen los diccionarios electrónicos hemos de mencionar las siguientes:

-Los diccionarios electrónicos debido a las posibilidades técnicas contienen una gran cantidad y variedad de información en un espacio reducido.

-En estas obras, a partir de un sistema de búsqueda flexible, se puede encontrar las unidades léxicas más sencillas (una palabra, una locución, una forma ortográfica concreta) hasta las más avanzadas y complejas (unidades léxicas marcadas, por ejemplo, diatópica o etimológicamente).

-El contenido de los diccionarios en línea se actualiza frecuentemente; por eso, este tipo de diccionario, tanto para los usuarios de la lengua en general como para los aprendices de E/LE, puede ser bastante eficaz y útil.

⁴⁷ Para conocer más sobre los cambios en lexicografía con el formato electrónico recomendamos el trabajo de Dodd (1994).

-En este tipo de diccionario, se puede acceder a múltiples textos a partir de uno inicial; de este modo, se enriquecen las consultas lexicográficas. Por ejemplo: a partir de la búsqueda de un lema (como el término *lema*) podemos obtener informaciones relacionadas con otras palabras que vinculan directamente con él (como *tema* o *entrada*).

-La presencia de elementos multimedia (sonido, imágenes, etc.) en los diccionarios electrónicos puede ser muy útil para los aprendices en el aula de E/LE. Según Sánchez López (2012: 86), el apoyo de recursos como la imagen, estática o no, así como el hecho de poder contar con la interpretación de información mediante códigos como la representación con caracteres en diferentes colores, o los sonidos, además de dinamizar y amenizar el trabajo con el diccionario, básicamente garantizará el éxito en la interpretación de los datos.

“Parece necesario que un diccionario digital disponga de elementos multimedia distintos y ya no debería concebirse una obra de referencia, sea este diccionario o enciclopedia, que no disponga de un elemento multimedia que ilustre las fases de la luna o el sonido del ladrido de un perro. Este tipo de información, reservado hasta hace poco tiempo a las enciclopedias, empieza a aparecer en diccionarios y otros tipos de productos lexicográficos, hasta tal punto que la ausencia de ilustraciones sonoras y visuales se podría considerar ya una limitación de los nuevos diccionarios, porque los recursos multimedia han pasado a formar parte de la expresión del discurso lexicográfico. La pantalla, entonces, el espacio donde se leen (y se ven y se oyen) las informaciones lexicográficas.” (Gelpí, 2003: 313).

- Por último, el usuario, a través de este tipo de diccionario, puede obtener datos estadísticos de las unidades con las que está trabajando, sobre todo, por lo que implica de utilidad para las investigaciones lingüísticas.

Se recomienda que el docente de español ejerza de filtro de las obras que el alumno consulta. Para saber si los diccionarios que consultamos en la red son fiables, tenemos que establecer criterios de evaluación, teniendo en cuenta diferentes elementos como sistema de búsqueda, reutilización de la información, interacción virtual, fiabilidad, complicaciones de uso, actualización de la información, y adecuación al nivel A, B, C de lengua, (Soler, 2008). Además, se recomienda que el docente en el aula de E/LE enseñen a los aprendices las

instrucciones de navegación para conocer mejor las posibilidades que les ofrece el diccionario en el nuevo formato y conseguir así el mejor aprovechamiento por parte del usuario.

Según Sánchez López (2012: 86-87), con el diccionario en formato digital se ha traspasado el límite de la representación lingüística para crear una obra global. Así se considera que este nuevo tipo de herramienta online puede ser un “diccionario de diccionarios”, es decir, una obra que permite agrupar un diccionario de regionalismos, diccionario onomasiológico, diccionario de construcción y régimen, diccionario inverso, diccionario etimológico, etc.

“La gran diversidad de productos lexicográficos digitales obligara en poco tiempo a cambiar el sentido de la cuestión: no nos preguntaremos “¿qué es lo que hay?”, sino que se formularán preguntas del estilo “¿qué es lo que necesito?”. Parece que haber, hay de todo, porque la oferta de productos lexicográficos es muy superior a lo que podemos imaginar. Metafóricamente, pasaremos del sistema biblioteca, ordenado, delimitado y sistemático, al sistema tienda multiprecio, en el que deberemos buscar, y podremos encontrar, tipos muy distintos de productos lexicográficos que deberemos saber distinguir.” (Gelpí, 2003: 317).

6.7 Unas propuestas prácticas para el uso del diccionario en el aula de E/LE

Para afrontar una correcta enseñanza del uso del diccionario en el aula de E/LE es preciso tener en cuenta los siguientes requisitos previos destaca Hernández (1991, 196:197):

1. El profesorado, para poder manejar bien el uso de los diccionarios en el aula de E/LE, debe poseer una preparación lexicográfica. Y generalmente tiene que tener en cuenta que la educación de los usuarios será práctica y no teórica así que según la moderna enseñanza es más importante cómo usar la herramienta que tratar cosas sobre ella.
2. El docente en el aula debe tener en cuenta las limitaciones de los diccionarios, de su carácter temporal y normativo y, en consecuencia, debe evitar crear en los aprendices una dependencia a los diccionarios que pudiera limitar el espíritu creativo del alumno.
3. Debe tener en cuenta que el objetivo del profesorado en el aula es convertir el estudiante a un usuario que pueda usar y aprender de los diccionarios por sí mismo y que el dominio de las destrezas no es suficiente en sí mismo y de modo que la meta final será siempre mejorar el dominio de la lengua con la ayuda del diccionario.

A continuación, presentamos algunas propuestas con el ánimo de reivindicar un uso más extendido de los diccionarios en el aula de E/LE, en general, y para los hablantes de persa, en particular. Conviene destacar que, en tales propuestas, se ha considerado el diccionario como un auténtico instrumento didáctico.

Algunas actividades de referencia para hablantes de persa

1. ABREVIATURAS EN LOS DICCIONARIOS ESPAÑOLES

Como ya se dijo en el epígrafe correspondiente del capítulo anterior, los ejercicios y actividades que se desarrollan y presentan a continuación, en este epígrafe son una adaptación y selección de los propuestos en los cursos de Alcoba (1995) y (1996).⁴⁸ Aquí, reiteramos, se ha hecho una selección de las propuestas más convenientes, por algún motivo, para estudiantes de E/LE de habla persa. En cada epígrafe se ha propuesto un ejercicio modelo, desplegando y planificando sus diferentes aspectos de ámbito, contenido, objetivos, nivel y desarrollo recomendado. Y, a continuación, se proponen algunos ejercicios o actividades más, que tendrían un despliegue, contenido, objetivos, nivel y desarrollo recomendado, parecidos, pero que no se cumplimentan aquí, para evitar reiteraciones que son fáciles de entender desde el ‘ejemplo modelo’ de cada epígrafe.

***Ejercicio modelo

(1). Descripción de la actividad: DICCIONARIOS Y LÉXICO
Ámbito de los diccionarios y léxico
Contenidos: Abreviaturas empleadas en los diccionarios.
Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el significado de las abreviaturas empleadas en los diccionarios. 2. Escribir en abreviatura algunas palabras o expresiones usadas en los diccionarios hispanos.
Nivel (Según el MCER): B1-B2 Método: comunicativo
Texto, en su entorno GITHE (Grupo de investigación textos para la historia del Español), Noviembre de 2016 https://textorblog.wordpress.com/tag/abreviaturas/ Con esta entrada quiero acercar un poquito a los lectores al valor y al empleo de las abreviaturas. Pregunto: ¿utilizáis abreviaturas en vuestros mensajes de teléfono móvil?, ¿os parecen correctas esas abreviaturas? Ya se sabe que es un asunto polémico... Según el Diccionario de la Real Academia Española, una abreviatura es la “representación gráfica de una palabra o de un grupo de palabras, obtenida mediante un procedimiento de abreviación en que se suprimen letras finales o centrales, cerrada generalmente con punto y raramente con barra”. Con esta definición la Academia hace alusión a las abreviaturas actuales (C/, D., izda., Dra...), donde no hay presencia de marcas o signos especiales. Sin embargo, esto no ha sido siempre así. Ahora bien, en esta ocasión no nos interesa tanto profundizar en el origen de los sistemas abreviativos, sino repasar qué tipo de abreviaturas había, dependiendo de la parte eliminada, y cuáles eran los signos que se empleaban. Según la letra o letras suprimidas, podemos establecer tres tipos de abreviaturas.

⁴⁸ El conjunto de actividades me fueron facilitados por la dirección de esta tesis y proceden de los cursos siguientes: Alcoba (1995) y Alcoba (1996).

En primer lugar, las abreviaturas por apócope o truncamiento son aquellas que suprimían letras de la parte final de la palabra y solo escribían la primera o primeras, como por ejemplo sucede en A. > Alonso.

En segundo lugar, encontramos las abreviaturas por **síncopa**, aquellas que prescindían de las letras centrales de la palabra y solo documentaban las primeras y las últimas. Las vemos en izda. > izquierda, dcha. > derecha, Dr. > Doctor o Fdez. > Fernández.

Por último, encontramos las abreviaturas por **contracción**, que eliminaban varias letras y solo representaban las más distintivas de la palabra, unas del inicio, otras del final y alguna en el centro, la vemos en Dpto. > Departamento.

No obstante, tal y como he comentado, la lengua, las necesidades sociales, los medios *escriptóricos* cambian y, en consecuencia, la escritura también, y con ella las abreviaturas. La escritura de los documentos facilitaba el empleo de las abreviaturas, a veces irresolubles para los lectores posteriores y muy probablemente para los lectores poco expertos de esa misma época.

La razón por que se utilizaban tantas abreviaturas es por la repetición de los asuntos tratados (cartas particulares, de venta, testamentos...) y la existencia de muchas fórmulas repetidas, por el trazo rápido de las grafías y por el aumento de la cantidad de los escritos. Todo lo contrario de lo que sucedía en los códices manuscritos de lujo, que utilizaban menos abreviaturas, y posteriormente en la imprenta, donde también eran menos frecuentes. Hoy las abreviaturas siguen formando parte de nuestros textos, sobre todo en los de menor formalidad, y es casi siempre el punto el signo que empleamos para marcarlas.

Desarrollo, por partes: Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa,

1. Las abreviaturas que se utiliza en los diccionarios y otros tipos que se aplica en los mensajes, cartas, ... y SIEMPRE QUE SEA POSIBLE, explica semejanzas y diferencia entre las abreviaturas en español y las en la lengua persa.
2. Después, se propone a los alumnos diferentes tipos de abreviaturas en español y las diferencia que hay entre ellos.
3. Una vez revisados por el profesor las abreviaturas
 - **Nota:** (a). La creatividad de los alumnos (escrita y oral) es esencial en esta actividad.
 - Y (b), a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades en las que se practica las abreviaturas (por ejemplo: los ejercicios de rellenar los huecos, relacionar dos columnas, etc.).

***Otras propuestas esquemáticas de ejercicios sobre abreviaturas del diccionario

a. Consulte en la Introducción del diccionario el significado de las siguientes abreviaturas y cópielo como en 1.

1. *v. tr.:* verbo transitivo
2. *v. intr.:*
3. *prep.:*
4. *dim.:*
5. *adj.:*
6. *f.:*
7. *pl.:*
8. *cont.:*
9. *aum.*
10. *barb.*
11. *art.:*
12. *contrac.:*

b. Consulte en la Introducción del diccionario el significado de las siguientes abreviaturas y cópielo como en 1.

1. *desus.*: *desusado*
2. *adv. c.*:
3. *amb.*:
4. *aux.*:
5. *comp.*:
6. *V.*:
7. *conj. cop.*:
8. *defec.*:
9. *fam.*:
10. *imp.*:
11. *p. n.*:
12. *n.*:
13. *Ú. t. c. tr.*:
14. *Ú. m. en sentido fig.*:

c. Consulte en la Introducción del diccionario la forma de abreviatura de las siguientes palabras o expresiones y cópielo como en 1.

1. *Adjetivo*: **adj.**
2. *Anticuado*:
3. *conjunción*:
4. *artículo*:
5. *demonstrativo*:
6. *adverbio*:
7. *barbarismo*:
8. *substantivo*:
9. *véase*:
10. *nombre propio*:
11. *masculino*:
12. *plural*:

2. Las entradas (lemas) del diccionario

***Ejercicio modelo

(1). Descripción de la actividad: DICCIONARIOS Y LÉXICO
Ámbito de los diccionarios y léxico
Contenidos: las entradas (lemas) del diccionario
<p>Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar, de forma correcta, diferentes tipos de diccionarios en el sentido de encontrar entradas, las definiciones, los detalles lingüísticos que se menciona antes de la definición para cada lema, (masculino o femenino, singular o plural, conjugación de los verbos, etc....) 2. Identificar la forma de infinitivo u otros tiempos verbales de los verbos irregulares mediante el uso de los diccionarios.
<p>Nivel (Según el MCER): A2- B1 Método: comunicativo</p>
<p>Texto, en su entorno</p> <p>Palabras que nunca imaginarías que están en el DRAE http://www.3djuegos.com/foros/tema/36804922/0/22-palabras-que-nunca-imaginarias-que-estan-admitidas-por-el-drae/</p> <p>Recopilamos algunos términos que hasta que no los ves, no te crees que estén en el DRAE.</p> <p>Este octubre (u octubre) ha llegado a las librerías la nueva edición del Diccionario de la Real Academia Española, que incorpora, entre otras novedades, palabras como amigovio (sí, lo que en España se conoce como "follamigos", término que la RAE no descarta incorporar próximamente), papichulo o bótox. A cambio, salen otras por no emplearse desde hace siglos.</p> <p>Y luego están esas palabras que, cuando las oyes, frunces el ceño preso de la duda mientras desarrollas el siguiente diálogo interior: "¿Arremangarse existe? Bueno, si lo dice la vicepresidenta, que es una mujer muy cultivada, tiene que existir, claro. Entonces... ¿Pasaré lo mismo con 'arrascarse'? Porque a mí me suena igual de mal".</p> <p>Son esas palabras que originan polémica en las reuniones de amigos (si bien ahora con san Google en el 'smartphone' todas esas discusiones bizantinas son prácticamente cosa del pasado).</p> <p>Recopilamos algunos de esos términos que hasta que no los ves en el DRAE, no te los crees:</p> <p>PALABRO, ARREMANGARSE, APECHUSQUES, CULAMEN Y POMPIS, DESCAMBIAR,</p>
<p>Desarrollo, por partes: Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El mecanismo de los diccionarios generales, las entradas (lemas) y los detalles lingüísticos que vienen para cada de estas palabras (género, número, conjugación de los verbos, etc.). y SIEMPRE QUE SEA POSIBLE, explica semejanzas y diferencia entre el sistema de los diccionarios monolingües o bilingües en español con los de la lengua persa. 2. Una vez revisados por el profesor los detalles que se menciona para cada entrada en los diccionarios, <ul style="list-style-type: none"> • A partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades en las que se identifica bien las características de cada entrada como masculino o femenino, singular o plural, conjugación de los verbos, etc.... (por ejemplo: los ejercicios de rellenar los huecos, relacionar dos columnas, etc.).

- También los alumnos podrán encontrar la definición de entradas menos frecuentes (lo que depende del nivel de los alumnos) e identificar la forma de infinitivo u otros tiempos verbales de los verbos irregulares

*****Otras propuestas esquemáticas de ejercicios sobre las entradas del diccionario**

a. Elija **UNA PÁGINA cualquiera de su diccionario general** y copie las palabras que aparecen en ella en grupos distintos, con las siguientes condiciones referidas a la primera acepción:

- 1). Apunte 3 palabras que nunca había oído ni leído;
 - a.
 - b.
 - c.
- 2). Apunte 3 palabras que conocía pero que no hubiera sido capaz de definir o dar a entender a otra persona;
 - a.
 - b.
 - c.
- 3). Apunte 3 palabras que conocía, que le son familiares, y que hubiera sido capaz de definir o dar a entender a otra persona.
 - a.
 - b.
 - c.
- 4). Cuento las palabras de cada grupo (1, 2, 3), calcule los porcentajes y tome nota de los resultados para poder compararlos con los del mismo ejercicio repetido al cabo del tiempo.

b. Encuentre, como el ejemplo, la forma masculina singular de las palabras siguientes.

- 1). Secretaria >> *secretario*
- 2). Directora >>
- 3). Doncella >>
- 4). Nena >>
- 4). Mitriz >>

(Cf.: Harris, 85 y 91: *Marcadores de palabra*)

c. Dadas las distintas formas de verbos irregulares,

1. identifique la forma de infinitivo,
2. proponga una definición
3. y compruébela en el diccionario.

supieron:

1. infinitivo:
2. definición propia:
3. definición 1ª del diccionario:

trajeron:

1. infinitivo:
2. definición propia:
3. definición 1ª del diccionario:

pusieron:

1. infinitivo:
2. definición propia:
3. definición 1ª del diccionario:

hicieron:

1. infinitivo:
2. definición propia:
3. definición 1ª del diccionario:

pudieron:

1. infinitivo:
2. definición propia:
3. definición 1ª del diccionario:

movieron:

1. infinitivo:
2. definición propia:
3. definición 1ª del diccionario:

anduvieron:

1. infinitivo:
2. definición propia:
3. definición 1ª del diccionario:

adquirieron:

1. infinitivo:
2. definición propia:
3. definición 1ª del diccionario:

3. Las definiciones y las acepciones de los diccionarios españoles

Elementos de una 'entrada' de un diccionario:

<p>ENTRADA en negrita para una mejor visualización.</p>	<p>alfabeto <i>s. m.</i> El alfabeto es el conjunto ordenado de letras de una lengua. El alfabeto español tiene 29 letras que van desde la «a» a la «z».</p> <p><i>SIN:</i> abecedario. <i>FAM:</i> alfabético, alfabetizar, analfabeto.</p>	<p>alentar <i>v. tr.</i> 1. Vuestras felicitaciones me alentan, me animan, a continuar mis estudios. ♦ alentarse <i>v. pron.</i> 2. ¡Aléntate, animate, y tus esfuerzos serán recompensados!</p> <p><i>SIN:</i> animar. <i>ANT:</i> desalentar, desanimar. <i>FAM:</i> → aliento.</p>	<p>VARIANTE EN LA CATEGORÍA GRAMATICAL: indicada por un rombo como llamada de atención.</p>
<p>ABREVIATURA DE CATEGORÍA GRAMATICAL en cursiva, para diferenciarla fácilmente de la entrada.</p>	<p>apodo <i>s. m.</i> Su nombre es Francisco, pero sus amigos le llaman Paco; este es su apodo.</p> <p><i>SIN:</i> alias, mote.</p>	<p>aliento <i>s. m.</i> 1. Llegamos a la cima de la montaña sin aliento; nos faltaba la respiración. 2. Le oía bien el aliento; el aire espirado. 3. Ya no tiene los alientos, ánimos, de antes para trabajar.</p> <p><i>SIN:</i> 1. respiración, soplo. 3. ánimo. <i>FAM:</i> alentar, desalentar, desaliento.</p>	<p>FAMILIA DE PALABRAS: La palabra matriz está precedida de una flecha. Al consultar la entrada correspondiente, el alumno descubre las otras palabras que se forman sobre la misma raíz.</p>
<p>FRASE-EJEMPLO para una mejor comprensión del significado de las palabras.</p>	<p>abandonar <i>v. tr.</i> 1. Hay pájaros que abandonan a sus crías, las dejan sin su auxilio y protección. 2. Antonio ha abandonado sus estudios; los ha dejado. ♦ abandonarse <i>v. pron.</i> 3. Los niños pequeños se abandonan dulcemente entre los brazos de su madre. 4. ¡No te abandones a la desesperación! ¡Ten ánimo y valor! 5. Juan se abandona a la confianza de sus amigos; se confía en ellos.</p> <p><i>SIN:</i> 1, 2. dejar, descuidar. 3. entregarse, relajarse. 4, 5. confiarse, entregarse. <i>ANT:</i> amparar, asistir, atender, cuidar, proteger. 5. resistir. <i>FAM:</i> abandono.</p>	<p>A <i>s. f.</i> 1. La vocal a es la primera letra del alfabeto español. ♦ a <i>prep.</i> 2. Voy a la escuela. La preposición a seguida del artículo «el» se escribe al: Vamos al cine. 3. Me levanto a las siete. 4. Este pueblo está a dos kilómetros de Madrid (indica la distancia). 5. Salí a despedirme (indica la finalidad). 6. Rompió la silla a martillazos (indica el modo). 7. ¡A trabajar! (indica una orden o mandato).</p>	<p>Dichas palabras, formadas con prefijos o sufijos distintos y derivadas de la palabra matriz, están definidas y ejemplificadas en este diccionario, al igual que los sinónimos y antónimos.</p>
<p>SINÓNIMOS, ANTÓNIMOS: Palabras de significado parecido o contrario, que permiten una mejor comprensión y mayor enriquecimiento de la lengua. Van colocados por orden alfabético.</p>	<p>equivaler <i>v. intr.</i> 1. Seis duros equivalen a 30 pesetas; tienen el mismo valor. 2. El área de una figura geométrica puede equivaler, ser idéntica, a la de otra figura de forma diferente.</p> <p><i>SIN:</i> corresponder. <i>FAM:</i> → valer.</p>	<p>apócope <i>s. f.</i> La apócope es la supresión de una o más letras al fin de una palabra, como «algún» por «alguno», «primer» por «primero» o «ningún» por «ninguno».</p>	<p>PALABRAS INVARIABLES: Se respeta el mismo principio de la definición-ejemplo, que facilita la comprensión del significado y de la frase-ejemplo de las palabras invariables.</p>
<p>Suelen ir precedidos de un número. Es el mismo que corresponde en el texto al de la acepción tratada. En algunos casos, la presencia de dos o más números indica que esa correspondencia está referida a dos o más acepciones al mismo tiempo. Cuando no van precedidos de números indica que sirven para todas las acepciones.</p>	<p>abedul <i>s. m.</i> El abedul es un árbol de las altas montañas que tiene la corteza blanca. 626</p>	<p>algún <i>adj.</i> ¿Hay algún libro de historia? Algún es la apócope de «alguno». Se utiliza delante de sustantivos masculinos.</p> <p><i>SIN:</i> alguno. <i>ANT:</i> ningún, ninguno. <i>FAM:</i> → algo.</p>	<p>OBSERVACIONES: Las observaciones acerca de una especificidad o particularidad en el uso de una palabra invariable son señaladas, explicadas y ejemplificadas dentro del propio artículo.</p>
<p>ACEPCIONES: Cada uno de los significados de la palabra está encabezado por un número en negrita y definido con una frase-ejemplo.</p>	<p>ACLARACIONES: Las aclaraciones acerca del buen uso de las palabras invariables y de su verdadero sentido se resumen al final de la frase-ejemplo y se presentan entre paréntesis.</p>	<p>DEFINICIÓN GRAMATICAL: Algunas formas del lenguaje son definidas y ejemplificadas de manera fácil y dinámica.</p>	
<p>NÚMERO que indica el correspondiente a la página de la ilustración en que se encuentra la palabra.</p>	<p>Al consultar las Referencias a estas otras palabras el alumno comprenderá rápidamente el significado exacto de dicho vocablo y las particularidades de su uso.</p>		

***Ejercicio de modelo

(1). Descripción de la actividad: DICCIONARIOS Y LÉXICO
Ámbito de los diccionarios y léxico
Contenidos: Las definiciones y las acepciones (de la imagen a la palabra)
Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de
Nivel (Según el MCER): B1-B2
Método: comunicativo
Texto, en su entorno http://biciplaza.com.mx/blog/cuales-son-las-partes-de-la-bicicleta/
<p>¿Cuáles son las partes de la bicicleta?</p> <p>Las bicicletas marcaron la infancia de muchos de nosotros por ser uno de los primeros juguetes y estar entre los preferidos, sin embargo, por la edad que teníamos en aquel momento no nos preocupábamos más que por usarlas. A continuación, daremos a conocer algunas partes de las bicicletas para que puedas conocer cómo se componen. las partes de la Bicicleta y descripción de sus funciones:</p>  <p>Ruedas: Las ruedas de una bicicleta se componen del neumático (cubierta de caucho); que contiene en su interior una cámara de aire, igualmente de caucho; la llanta (aro en general metálico en el que se monta el neumático), un buje central y los radios que conectan ambos.</p> <p>Asiento: El sillín es el asiento de la bicicleta, Las características que se buscan en el son; capacidad de amortización, comodidad al sentarse, la altura dependiendo el gusto del usuario.</p> <p>Cadena: Transportan la fuerza de empuje desde los pedales hasta la rueda trasera.</p> <p>Pedales: Los pedales se encuentran en las palancas (bielas) y se utilizan para avanzar.</p> <p>Plato (s): Los platos se componen de engranajes que sujetan la cadena de la bicicleta para la transferencia de potencia generalmente a la rueda trasera.</p> <p>Piñón (es): Los piñones son pequeñas ruedas dentadas que transmiten movimiento a la bicicleta a través de la cadena.</p> <p>Frenos: En general tienen 2 frenos (uno delantero y otro trasero), el delantero es sostenido por una parte delantera de la tijera (horquilla) y el trasero se sostiene de la parte baja del cuadro o cuerpo de la bicicleta. Los frenos son accionados mediante unas palancas ubicadas en el manubrio.</p> <p>Estas son las partes de la bicicleta, y es esencial conocerlas ya que tendrás que lidiar con ellas cada cierto tiempo. Lo que sí es seguro es que vale la pena, ya que gracias a ellas podemos disfrutar de un paseo cuidando el medio ambiente y a nosotros mismos.</p>
<p>Desarrollo, por partes: Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. las diferentes partes de una bicicleta u otro objeto mediante los diccionarios ilustrados o diccionarios generales y sus definiciones 2. Una vez revisados por el profesor las diferentes acepciones mediante diccionario o cualquier otra imagen: <ul style="list-style-type: none"> • A partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades en las que se aprende bien diferentes acepciones y su definición mediante diferentes tipos de diccionarios (por ejemplo: los ejercicios de rellenar los huecos, relacionar dos columnas, colocar las palabras en el lugar del dibujo que les corresponda, etc.).

*****Otras propuestas esquemáticas de ejercicios sobre las definiciones y las acepciones de los diccionarios españoles**

a. **Partes o elementos definatorios de las entradas de un diccionario:** Con un buen *Diccionario general e ilustrado* hay que completar algunas de estas frases. En otros casos hay que responder a una pregunta. En cualquier caso, puede ayudarse buscando en el diccionario las palabras que aparecen en negrita. Al final habrá pasado por todas las letras del alfabeto. ¿Cuántas veces ha tenido que ir al diccionario porque no habría sabido contestar de otro modo?

1. Achacoso significa que **achaques**.
2. Un **botón** es
3. ¿La **camisa** se pone encima o debajo de la camiseta?
4. La **chinela** es un tipo de
5. ¿La **duela** forma las paredes curvas de los toneles?
6. ¿El **piñón** es una forma de engranaje?
7. La fauna es el conjunto de animales de una región; pero sabría decir qué es un **fauno**.
8. El **gavilán** es un ave.....de la familia de las falcónidas. Pero también el hierro que forma la cruz de la guarnición de la
9. Un sinónimo de **hallazgo** sería
10. Una persona **indigente** no tiene
11. (sí /no) una **jícara** es una vasija grande de barro....., o una vasija de acero inoxidable o una vasija pequeña....., una taza que se emplea para tomar el chocolate.....
12. En las **kermeses** se reúne la gente para
13. ¿Qué relación tiene un **lebre** con una **liebre**?
14. Con *mendigo* se relaciona *mendigar* y otras como ...
15. ¿Una **nadería** es cualquier cosa de cierta importancia o de ninguna importancia?
16. ¿El **ñandú** es una planta herbácea....., es un ave....., o es un antílope de África del Sur.....?

b. Partes o elementos definatorios de las entradas de un diccionario: Busque en el diccionario las palabras *cinzel*, *carretilla* e *interruptor*, lea la definición y rellene esta ficha:

	QUE ES (*)	CÓMO ES	PARA QUÉ SIRVE
<i>cinzel</i> ,			
<i>carretilla</i>			
<i>interruptor</i>			

(*) herramienta, vehículo, aparato

c. Buscar en el diccionario la palabra **cabeza** para comprobar en qué acepción esta empleada en cada una de las frases siguientes:

- El toro tiene la **cabeza** provista de dos cuernos
- El corredor de la **cabeza** del pelotón es español
- “Soria pura, **cabeza** de Extremadura.” (leyenda del escudo de Soria)
- El padre es el **cabeza** de la familia en muchas culturas.

4. Sinónimos, afines y antónimos

***Ejercicio modelo

(1). Descripción de la actividad: DICCIONARIOS Y LÉXICO
Ámbito de los diccionarios y léxico
Contenidos: Sinónimos, afines y antónimos
<p>Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los sinónimos, antónimos y afines de las palabras en un texto o mediante los diccionarios generales o diccionarios de sinónimos y antónimos con el fin de aprender el significado de las nuevas palabras. 2. Sustituir las palabras en un texto por los sinónimos, antónimos y afines.
<p>Nivel (Según el MCER): B1-B2 Método: comunicativo</p>
<p>Texto, en su entorno http://www.editoresweb.es/la-importancia-de-usar-sinonimos/</p> <p>LA IMPORTANCIA DE USAR PALABRAS SINÓNIMAS</p> <p>- ¿Cuántas veces te ha pasado que estás redactando un texto y empiezas a repetirte? Palabras sinónimas es la solución. Como sabes repetirte no es buena señal y debes cambiarlas por otras que signifiquen lo mismo, pero que sean diferentes.</p> <p>- ¿Por qué debemos usar palabras sinónimas?</p> <p>A la hora de escribir, las palabras sinónimas son un símbolo de riqueza de vocabulario, así como una ayuda estética para el texto final. Podemos encontrar sinónimos de la mayoría de palabras y expresiones, pero casi siempre quedarán mejor unas que otras, aunque al final signifiquen lo mismo.</p> <p>Si necesitamos utilizar constantemente una expresión, no deberemos escribirla siempre con la misma palabra, ya que eso hará que el texto quede sobrecargado y demasiado repetitivo. La persona que lo lea se cansará de ver siempre lo mismo y terminará por perder interés, así como confianza en lo relatado.</p> <p>Debemos variar nuestras palabras para además lograr una armonía estética que no haga que nuestro texto no sea leído por un detalle como éste.</p> <p>- ¿Dónde podemos encontrar palabras sinónimas?</p> <p>El primer sitio en el que podemos encontrar sinónimos para sustituir a otras palabras es en nuestra cabeza. Qué mejor que utilizar palabras que ya conocemos, que tenemos entre nuestro vocabulario y aportan el mismo significado.</p> <p>Lo más normal es que te vayan saliendo solas según escribes, pero a veces te quedarás parado pensando en cuál elegir. Pero si en alguna ocasión no damos con palabras similares a la buscada, hay otros medios.</p> <p>En primer lugar, existen <i>diccionarios de sinónimos</i> que podemos tener en nuestra estantería para consultar en el momento de la duda. Se utilizan como un diccionario normal, pero en vez de obtener la definición de la palabra que no entendíamos, encontraremos palabras sustitutivas entre sí.</p> <p>Ahora Internet nos lo pone aún más fácil y existen diferentes páginas en las que, con sólo poner en el buscador la palabra a la que le queremos encontrar un sinónimo, nos sale una lista variada de palabras con significado similar al de ella.</p> <p>Además, en algunas páginas podremos profundizar más, ya que nos aparecen las expresiones en las que se suelen utilizar cada una de ellas.</p> <p>Ya no tendrás excusa para repetir en exceso ninguna palabra o expresión ya que con muy poco tiempo darás con otra que signifique lo mismo y dé variedad a tu texto.</p>
<p>Desarrollo, por partes: Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. los conceptos lingüísticos sinónimos, antónimos y afines. Los estudiantes mediante diccionarios generales o diccionarios de sinónimos y antónimos podrán identificar y aprender las relaciones que existen entre las palabras bien conocidas o totalmente nuevas,

- y podrán sustituir las palabras indicadas en el texto con sus sinónimos o antónimos.
2. Una vez revisados por el profesor los conceptos lingüísticos sinónimos, antónimos y afines
 - **Nota:** (a). La creatividad de los alumnos (escrita y oral) es esencial en esta actividad.
 - Y (b), a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades en las que se sustituye algunas palabras por sinónimos o antónimos; o en el caso de practicar los afines se puede ofrecer a los alumnos ejercicios de rellenar los huecos, relacionar dos columnas, etc.

Para el ejercicio siguiente se usa el texto de una columna Luz Sánchez-Mellado, «*Mientes, cariño*», *El País*, 18 MAY 2017. http://elpais.com/elpais/2017/05/17/opinion/1495041949_168447.html

Las columnas de Luz Sánchez-Mellado (http://elpais.com/autor/luz_sanchez_mellado/a) son particularmente útiles para la enseñanza de E/LE, a partir de nivel B1, porque su prosa se caracteriza por el uso abundante de la decostrucción de chunks, lo cual es un motivo indirecto para el estudio y dominio de este recurso especialmente significativo del dominio de la lengua.

MADRID: Miguel Yuste, 40, 28037 Madrid. 91 337 62 00
www.elpais.com

BARCELONA: Caspe, 6, 3ª planta, 08010 Barcelona. 93 401 02 00

PUBLICIDAD: Prisa Brand Solutions, S.L. Valerón Beato, 44, 3ª planta

28037 Madrid. 91 701 26 00. www.elpais.com elpaismadrid@prisa.com

ATENCIÓN AL CLIENTE: 902 11 91 11. Depósito legal: M-14951-1976. © Ediciones EL PAÍS, S.L. Madrid, 2017.

*Todos los derechos reservados. En virtud de lo dispuesto en los artículos 8 y 32.1, párrafo segundo, de la Ley de Propiedad Intelectual, quedan expresamente prohibidas la reproducción, la distribución y la comunicación pública, incluida su modalidad de puesta a disposición, de la totalidad o parte de los contenidos de esta publicación, con fines comerciales en cualquier soporte y por cualquier medio técnico, sin la autorización de Ediciones EL PAÍS, S.L.

PORTUGAL: Coré, 1,70 euros (domingo) y euros
MARRUECOS: 23 MDH (domingo) 34 MDH

8 425536 00041 70518

El matrimonio de los ochomiles

Los italianos Nives Meroi y Romano Benet son la primera pareja que collan juntos las 14 mayores cimas

be Meroi, convencida de que el alpinismo no es "un asunto solitario sino solidario". Ambos son alpinistas de raíz, escaladores de roca, de hielo, esquiadores en casa y en cualquier macizo atractivo, a diferencia de muchos de los que han alcanzado los 14 ochomiles. De ahí su defensa apasionada de los valores clásicos del alpinismo. "En los ochomiles, las dificultades no son técnicas, sino logísticas: hace falta tiempo y dinero. Después, puedes enfrentarte a la ascensión de muchas maneras, pero es seguro que cuanto más ligero viajes, menos

ción justa porque no lo hicimos en igualdad de condiciones: unas usaban helicópteros para entrar o salir del campo base mientras otras lo hacían caminando; algunas usaban oxígeno artificial y sherpas mientras otras no lo hacían. Yo no considero que estuviera en esa competición: cuando se celebró, yo estaba inmersa en alcanzar la 15ª cima, es decir, que mi marido sanase".

Con el alta médica en las manos, el matrimonio perdió sus escasos patrocinadores y Meroi se quedó en el paro, pero no tenían urgencia por cerrar el ciclo. Tocó ahorrar. Estar en la montaña es algo natural en su caso. "Sigo siendo una mujer apasionada y comprometida con el alpinismo, y eso no iba a cambiar; da igual que sean cimas altas o modestas, vivo en la montaña, forma parte

material acarrees y más progreses de forma autónoma, más complicado es", analiza Meroi. Por ello, Meroi nunca entendió el discurrir de la carrera femenina por los 14 ochomiles y considera que las mujeres fueron "una copia fea de los hombres". "Por supuesto, fue importante para nosotras, pero no hubo una competi-

de mi vida", ríe Meroi. El ejemplo de la pareja Meroi-Benet sirve para recordar el tremendo valor de una cordada: dos voluntades atadas a una cuerda, cada cual responsable del otro, unidos en un viaje de deseo y renuncia. La cumbre solo merece la pena si es con el otro. ¿No era eso el matrimonio?

Si aún me pasa a mí, que voy cuesta abajo, imagino lo que les sucede a las chicas que salen a comerse el mundo reventando juventud por los poros. Hartitas estarán de recibir lisonjas de todo calibre por cualquiera que quiera venderles algo, sea una moto acuática de secano o lencería de lujo de mercadillo: al euro, mujeres, quien no lleva bragas es porque no quiere. Guapa, cielo, bonita, princesa, sultana, reina mora de la morería. Tan acostumbradas estamos desde crías a escuchar tales zalamerías que ya ni las oímos ni las entendemos como los requiebros que fueron ni, salvo casos de cafres mayúsculos, nos ofenden más que el buen gusto. Ocurre, no obstante, quizá porque hoy todos queremos vendernos, que algo así pasa también con las relaciones personales en tiempos de WhatsApp, Twitter y Tinder. No vale con decirle al otro lo que sea. Tenemos que apostillar todo. Añadirle un matiz, un guiño, una puya, una cautela, una puntada con hilo doble. Un corazón, un cariño, un amor, un vida mía aunque lo desdénamos o precisamente para desdénarlo. Así, a fuerza de repetir las palabras se gastan, se abaratan, se achatan, pierden el filo del dardo del fin para el que fueron hechas. Y así van tantos por la vida, pasando de perfil en perfil y de pantalla en pantalla. Andan revueltas las redes porque a Susana Díaz se le escapó un "no mientes, cariño" a Pedro Sánchez en el debate del PSOE. Cabe señalar que, si hubiera sido a la inversa, habría caído sobre él la policía de género, yo la primera, evidenciando, admitámoslo, la minúscula ventaja de que gozamos las mujeres a cuenta de milenios de machismo silvestre, pero ese es otro tema. Ignoro si Pedro mentía en ese lance, pero ahí la falsa fue Susana porque cariño es, era, otra cosa. Al final, que te llamen por tu nombre, sin apostillas, sin retinín, sin segundas, a pelo, va a ser prueba de amor verdadero. Estamos fatal. ¿No, corazones?

(2). Descripción de la actividad: VOCATIVOS, CULTURA Y CHUNKS
Ámbito de los diccionarios y léxico
Contenidos: Vocativos apelativos actuales, chunks y enunciados
Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de <ol style="list-style-type: none"> 6. Estudiar las diferencias de expresión de chunks y enunciados en su contexto. 7. Identificar el sentido específico de expresión de chunks y enunciados en su contexto. 8. Estudiar, argumentar e incorporar las diferencias de expresión de chunks y enunciados textos supuestamente 'paráfrasis' o que pretenden el mismo sentido. 9. Compilar y dominar algunas expresiones alternativas. 10. Argumentar las diferencias de rendimiento o uso de diferentes chunks y enunciados en corpus como CREA, CORDE, CORPES, o mediante Ngrams de Google
Nivel (Según el MCER): B2-C1
Método: comunicativo
Una columna del día <p>Si aún me pasa a mí, que voy cuesta abajo, imagino lo que les sucede a las chicas que salen a comerse el mundo reventando juventud por los poros. Hartitas estarán de recibir lisonjas de todo calibre por cualquiera que quiera venderles algo, sea una moto acuática de secano o lencería de lujo de mercadillo: al euro, mujeres, quien no lleva bragas es porque no quiere. Guapa, cielo, bonita, princesa, sultana, reina mora de la morería. Tan acostumbradas estamos desde crías a escuchar tales zalamerías que ya ni las oímos ni las entendemos como los requiebros que fueron ni, salvo casos de cafres mayúsculos, nos ofenden más que el buen gusto. Ocurre, no obstante, quizá porque hoy todos queremos vendernos, que algo así pasa también con las relaciones personales en tiempos de WhatsApp, Twitter y Tinder. No vale con decirle al otro lo que sea. Tenemos que apostillar todo. Añadirle un matiz, un guiño, una puya, una cautela, una puntada con hilo doble. Un corazón, un cariño, un amor, un vida mía, aunque lo desdeñemos o precisamente para desdeñarlo. Así, a fuerza de repetirlas en vano, las palabras se gastan, se abaratan, se achatan, pierden el filo del dardo del fin para el que fueron hechas. Y así van tantos por la vida, pasando de perfil en perfil y de pantalla en pantalla.</p> <p>Andan revueltas las redes porque a Susana Díaz se le escapó un "no mientas, cariño" a Pedro Sánchez en el debate del PSOE. Cabe señalar que, si hubiera sido a la inversa, habría caído sobre él la policía de género, yo la primera, evidenciando, admitámoslo, la minúscula ventaja de que gozamos las mujeres a cuenta de milenios de machismo silvestre, pero ese es otro tema. Ignoro si Pedro mentía en ese lance, pero ahí la falsa fue Susana porque cariño es, era, otra cosa. Al final, que te llamen por tu nombre, sin apostillas, sin retintín, sin segundas, a pelo, va a ser prueba de amor verdadero. Estamos fatal. ¿No, corazones?</p> <p>Luz Sánchez-Mellado, «<i>Mientes, cariño</i>», <i>El País</i>, 18 MAY 2017 - 10:35 CEST http://elpais.com/elpais/2017/05/17/opinion/1495041949_168447.html</p>
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> • Aparte de otras aplicaciones y aprovechamientos, el aprendiente de ELE de lengua persa, en este ejercicio o en otros similares de fuentes semejantes, <ol style="list-style-type: none"> 1. Examina y argumenta, con los instrumentos habituales (gramáticas, diccionarios y corpus) las relaciones y diferencias, en sus respectivos contextos, entre los elementos (palabras, y chunks) destacados en «<i>Mientes, cariño</i>», de Luz Sánchez-Mellado. 2. Propone y argumenta, con los instrumentos habituales (gramáticas, diccionarios y corpus) uno o más elementos (palabras, y chunks) alternativos, paráfrasis, para los usados en «<i>Mientes, cariño</i>», de Luz Sánchez-Mellado. 3. Propone, para dos o tres enunciados, una expresión alternativa, que aproveche y use

con propiedad los elementos (palabras, y chunks), paráfrasis, para del texto de «*Mientes, cariño*», de Luz Sánchez-Mellado.

- Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa, el hecho de las funciones y sentidos directo o literal e indirecto o sarcástico en el texto de «*Mientes, cariño*», de Luz Sánchez-Mellado.
- Situada la obra y el texto se plantea el estudio de los elementos destacados en las dos versiones graduando la lección de la manera siguiente: desde el léxico al enunciado:

elemento	« <i>Mientes, cariño</i> »	Significado
chunks	comerse el mundo reventando juventud por los poros vender una moto acuática de secano al euro, mujeres cañes mayúsculos ¿No, corazones?	1..... 2..... 3..... 4..... 5.....
Vocativos 'apreciativos'	guapa, cariño, corazón, cielo, amor vida mía, bonita, princesa, sultana, reina reina mora reina mora de la morería	1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... 8..... 9..... 10..... 11..... 12.....
Función de los vocativos 'apreciativos'	Añadir un matiz, Añadir un guiño, Añadir una puya, Añadir una cautela, Añadir una puntada con hilo doble Añadir un corazón, Añadir un cariño, Añadir un amor, Añadir un vida mía	1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... 8..... 9.....
Alternativa al uso irónico de vocativos	que te llamen por tu nombre, que te llamen sin apostillas, que te llamen sin retintín, que te llamen sin segundas, que te llamen a pelo,	1..... 2..... 3..... 4..... 5.....
Actualización de palabras	las palabras se gastan, las palabras se abaratan, las palabras se achatan, las palabras pierden el filo del dardo	1..... 2..... 3..... 4.....

- **Nota:** (a). La creatividad de los alumnos (escrita y oral) es esencial en esta actividad.
- Y (b), a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades o textos en las que
 - Se estudian las diferentes formas de palabras, chunks y enunciados con el argumento de la supuesta 'paráfrasis' o pretendida 'identidad de sentido' de los dos textos alternativos donde se contextualizan los datos.
 - Se estudian y argumentan con los diccionarios otras posibles alternativas existentes en español.
 - Se argumentan las diferencias de rendimiento de las expresiones alternativas.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por el número de apariciones de las expresiones alternativas de cada versión en corpus como CREA, CORDE, CORPES-XXI, o M.Davis. ▪ Se tratan de explicar las diferencias de resultados de las consultas de las expresiones alternativas de cada versión en dos corpus diferentes como CREA, CORDE, CORPES-XXI, o M.Davis. ▪ Siempre que sea posible, por los gráficos resultantes de sucesivos Ngram de Google, donde se puedan enfrentar expresiones alternativas. <ul style="list-style-type: none"> ○ Se proponen ejercicios de redacción donde aparezcan en sucesivos enunciados alternativos las expresiones alternativas. ○ Se proponen ejercicios de INTERPRETACIÓN ORAL de representación, sucesiva o alternativa, con diferentes expresiones, originales o alternativas.
--

(3). Descripción de la actividad: LÉXICO, CULTURA Y CHUNKS	
Ámbito de los diccionarios y léxico	
Contenidos: Contexto de sinónimos y afines	
Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiar las diferencias de expresión de palabras supuestamente sinónimas en su contexto. 2. Identificar el sentido específico de palabras supuestamente sinónimas en su contexto. <ol style="list-style-type: none"> 2. Estudiar, argumentar e incorporar las diferencias de expresión palabras supuestamente sinónimas ‘paráfrasis’ o que pretenden el mismo sentido. 3. Compilar y dominar algunas palabras supuestamente sinónimas alternativas. 4. Argumentar las diferencias de rendimiento o uso de diferentes palabras supuestamente sinónimas en corpus como CREA, CORDE, CORPES, o mediante Ngrams de Google 	
Nivel (Según el MCER): B2-C1	
Método: comunicativo	
Los textos enfrentados, en su entorno	
<p>--Qué pinta tienes. ¿Ocorre algo? Seguí hasta el cuarto de estar y allí tomé asiento en una silla.</p> <p>--No tengo derecho a venir aquí. Pero no sabía de otro sitio donde ir.</p> <p>Me había seguido hasta la salita y me preguntó imposible:</p> <p>--¿Qué ocurre?</p> <p>--Santo Dios. No lo sé. Dame algo de beber.</p> <p>Steve me sirvió una copa. Cuando dijo que iba a pedir hielo, le detuve:</p> <p>--No mezcles en esto a nadie más --dije--. Acabo de matar a alguien.</p> <p>--¿De veras? --aguardaba--. ¿A quién?</p> <p>--A Pauline.</p> <p>Steve me miró con dureza, se sirvió una copa para sí, bebió un sorbo y siguió mirándome.</p> <p>--¿Estás seguro?</p> <p>Aquello era absurdo. Retuve una carcajada histórica. Y en vez de lanzarla dije de modo cortante:</p>	<p>-- Tienes un aspecto fatal -- me dijo --. ¿Qué pasa? Pasé por su lado, entré en la sala de estar y me senté en un gran butacón.</p> <p>--No tengo derecho a venir aquí, pero no tenía otro sitio adonde ir.</p> <p>Había entrado en la sala de estar detrás de mí y me preguntó, sin inmutarse:</p> <p>--¿Qué ha pasado?</p> <p>-- ¡Dios! No lo sé. Dame una copa.</p> <p>Steve me dio una copa. Cuando me dijo que iba a llamar para que le subieran hielo, lo detuve.</p> <p>-- No metas a nadie más en esto -- dije --. Acabo de matar a alguien.</p> <p>--¿Sí? -- Se quedó esperando --. ¿A quién?</p> <p>--A Pauline.</p> <p>Me miró con intensidad, se sirvió una copa y le dio un par de sorbitos pequeños sin dejar de mirarme.</p> <p>--¿Estás seguro?</p> <p>Aquello era demencial. Contuve una carcajada salvaje y, en vez de eso, le solté, seco:</p>

<p>--Segurísimo. --Muy bien --dijo despacio--. Ella se lo ha buscado. Deberías haberla matado hace tres años.</p> <p>(Fearing, Kenneth, 1946: <i>El gran reloj</i>, (<i>The Big Clock</i>), versión en español de Antonio Prometeo Moya, B. Bruguera, 1979, p. 90)</p>	<p>—Estoy seguro. —Muy bien —dijo despacio—. Se lo estaba ganando. Tendrías que haberla matado hace tres años.</p> <p>(Fearing, Kenneth, 1946: <i>El gran reloj</i>, (<i>The Big Clock</i>), versión en español de Fernando González Corugedo, B. RBA, 2011)</p>
--	--

Desarrollo:

- Aparte de otras aplicaciones y aprovechamientos, el aprendiente de ELE de lengua persa, en este ejercicio o en otros similares de fuentes semejantes,
 1. Examina y argumenta, con los instrumentos habituales (gramáticas, diccionarios y corpus) las relaciones y diferencias, en sus respectivos contextos, entre las palabras destacadas en los textos alternativos, pero paráfrasis, de *El gran reloj*, de Prometeo-1979 y de Corujedo-2011.
 2. Propone y argumenta, con los instrumentos habituales (gramáticas, diccionarios y corpus) una o más palabras alternativas, paráfrasis, para las usadas en las dos versiones de *El gran reloj*, de Prometeo-1979 y de Corujedo-2011.
 3. Propone, para dos o tres enunciados, una expresión alternativa, que aproveche y use con propiedad las palabras, paráfrasis, para las de los textos de las dos versiones de *El gran reloj*, de Prometeo-1979 y de Corujedo-2011.
- Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa, el hecho de las dos versiones en español, (de dos buenos autores, Antonio Prometeo Moya y Fernando González Corugedo, según sus respectivas páginas en internet) de una obra de género de referencia como esta de Kenneth Fearing, de 1946: *El gran reloj*.
- Situada la obra y el texto se plantea el estudio de los elementos destacados en las dos versiones graduando la lección de la manera siguiente: desde el léxico al enunciado:

elemento	<i>El gran reloj</i> Prometeo - 1979	<i>El gran reloj</i> Corujedo - 2011	alternativa
léxico	1. pinta	1. aspecto	1.....
	2. silla	2. butacón	2.....
	3. salita	3. sala de estar	3.....
	4. un sorbo	4. sorbitos pequeños	4.....
	5. absurdo	5. demencial	5.....
	6. carcajada histérica	6. carcajada salvaje	6.....
	7. dije cortante	7. solté seco	7.....
	8. buscárselo	8. ganárselo	8.....

- **Nota:** (a). La creatividad de los alumnos (escrita y oral) es esencial en esta actividad.
- Y (b), a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades o textos en las que
 - Se estudian las diferentes formas de palabras, con el argumento de la supuesta ‘paráfrasis’ o pretendida ‘identidad de sentido’ de los dos textos alternativos donde se contextualizan los datos.

- Se estudian y argumentan con los diccionarios otras posibles alternativas existentes en español.
- Se argumentan las diferencias de rendimiento de las expresiones alternativas en las versiones en español de Antonio Prometeo Moya y Fernando González Corugedo, de *El gran reloj*.
 - Por el número de apariciones de las expresiones alternativas de cada versión en corpus como CREA, CORDE, CORPES-XXI, o M. Davis.
 - Se tratan de explicar las diferencias de resultados de las consultas de las expresiones alternativas de cada versión en dos corpus diferentes como CREA, CORDE, CORPES-XXI, o M. Davis.
 - Siempre que sea posible, por los gráficos resultantes de sucesivos Ngram de Google, donde se puedan enfrentar expresiones alternativas.
- Se proponen ejercicios de redacción donde aparezcan en sucesivos enunciados las expresiones alternativas en las versiones en español de Antonio Prometeo Moya y Fernando González Corugedo, de *El gran reloj*.
- Se proponen ejercicios de INTERPRETACIÓN ORAL de representación, sucesiva o alternativa, de estos dos textos fuente seleccionados, o de otros posibles, con algún dramatismo, de las versiones en español de Antonio Prometeo Moya y Fernando González Corugedo, de *El gran reloj*.

*****Otras propuestas esquemáticas de ejercicios sobre sinónimos, afines y antónimos**

a. Sinónimos, y afines: Sustituir las palabras *buque, mar y ruta* por sinónimos en la frase siguiente:

- El buque (.....) navegaba por el mar (.....) en ruta (.....) hacia América.

b. Sinónimos, y afines: Sustituir las palabras *asegura, fácil, anciano, caminaba, sendero y bastón* por otras sinónimas en las frases siguientes:

>> Juan asegura (.....) que los ejercicios son muy fáciles (.....).

>> El anciano (.....) campesino (.....) caminaba (.....) por el sendero (.....) solitario apoyado en su bastón (.....) de avellano.

c. Sinónimos, y afines: Sustituir en la frase siguiente la palabra *cerca* y *frondoso* por otras antónimas:

>> Juan se situó cerca (.....) del árbol más frondoso (.....) del jardín.

d. Palabras afines con diferencias de grado o intensidad: Con ayuda del diccionario establece una cadena de palabras afines en estas parejas de palabras, como en (1), distinguiendo en intensidad, nivel o uso lingüístico, etc.

(1). *viejo* > veterano > primitivo > anticuado > *arcaico*;

(2). *alabanza* >.....>.....>.....> *adulación*;

(3) *generosidad* >.....>.....>.....> *nobleza*,

e. Relación de palabras afines Las palabras se relacionan entre sí por motivos misteriosos que permiten proponer reglas de tres como las siguientes.

1): arriba / abajo: blanco / x (=negro)
 -- río / afluente: cordillera / x.....
montaña, estribación, mar, colina

2). -- pelo / cabello: cara / x.....
tez, frente, cutis, faz

3). -- brazo / remangarse: cabeza / x.....
empelotarse, destocarse, arremargarse, descalzarse

4). -- pierna / pata: labios / x.....
boca, lengua, mejilla, morro

5)-- sillón / sofá: taburete / x.....
banco, butaca, silla, asiento

f. Utilizando el diccionario, completa cada frase con la palabra adecuada:

lluvia, chaparrón, aguacero, chirimiri

1. Ha llovido muy poco: sólo cuatro gotas. No ha sido más que un
2. El va bien para los campos.
3. El nos sorprendió antes de llegar a casa y llegamos empapados.
4. El provocó una inundación.

g. Utilizando el diccionario, completa cada frase con la palabra adecuada:

romper, arrugar, esprimir, cortar

1. ¿Quieres.....estos papeles viejos?
2. Los chicos el cristal de esa ventana.
3. Para el desayuno suelo una naranja para hacer un zumo.
4. Tienes que la leña para después quemarla.

5. Expresiones y chunks de diferentes tipos

***Ejercicio modelo

Descripción de la actividad: DICCIONARIOS Y LÉXICO
Ámbito de los diccionarios y léxico
Contenidos: Frases hechas, modismos, locuciones y refranes.
<p>Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar frases hechas, modismos, locuciones y refranes en el texto 2. Consultar el significado de dichas expresiones en los diccionarios 3. Identificar y destacar los elementos que sirven de entrada del diccionario para la definición del chunk o frase de que se trate.
<p>Nivel (Según el MCER): B1-B2</p> <p>Método: comunicativo</p>
<p>Texto, en su entorno</p> <p>http://www.materialesdelengua.org/LENGUA/lexico/frases_hechas_loc_refranes/frases_hechas_locuciones.htm</p> <p>Buenas noches. Traigo un humor de perros. Vengo de un bar donde me he encontrado con un camarero refranero, ¡Tela marinera! Diez minutos ha tardado en traerme un café y cuando le digo: ¡Hombre, ya era hora! El tío me suelta: Más vale tarde que nunca. Y entonces me fijo...: Oiga, aquí hay un pelo.... Y me suelta: Bueno, ¡donde hay pelo hay alegría, hombre! Joder, qué alegría ni que leches, haga el favor de ponerme otro café y dese un poquito de vidilla que me tengo que ir. Y me contesta: Bueno, bueno, vísteme despacio que tengo prisa...Oiga, ¿Me va a contestar a todo con refranes? Ya sabe, hombre refranero, medido y certero. ¿Certero? Pues me está usted tocando un poco las tres de la tarde, la verdad...: el que se pica, ajos come...</p> <p>¡Joder, qué brasa! Que se me han quitado las ganas de café y de vivir y de todo... Y todavía cuando salgo, para rematar la faena me dice: A enemigo que huye, puente de plata. Nada, que no hay quien pueda con un refranero. Y es que cuando la gente dice un refrán, se cree que está diciendo una verdad indiscutible. Y, me van a perdonar, pero no es así.</p> <p>Siempre se ha dicho que los refranes son anónimos, pero yo creo que no es difícil saber quién los ha hecho, es más, estoy convencido de que están hechos por una sola persona. Un hombre, para más señas. Y analizándolos, hasta podría hacerles un retrato robot del individuo: Para empezar, estaba como una cabra. Porque algunos refranes no tienen ningún sentido. Explíqueme éste: Cabeza gorda, ojos hermosos ¿Cómo que cabeza gorda, ojos hermosos? Eso es mentira. No hay más que ver a Pujol...</p>
<p>Desarrollo, por partes: Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa, La estructura y diversas características específicas de frases hechas, modismos, locuciones y refranes a los alumnos ofreciéndoles las imágenes o diferentes ejemplos en el contexto y SIEMPRE QUE SEA POSIBLE, les hace una comparación entre dichas expresiones en español y las en la lengua persa explicándoles las semejanzas y diferencias.</p> <p>Una vez revisados por el profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nota: (a). La creatividad de los alumnos (escrita y oral) es esencial en esta actividad. • Y (b), a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades en las que se identifican frases hechas, modismos, locuciones y refranes, su estructura y las características específicas que poseen (por ejemplo: los ejercicios de rellenar los huecos, relacionar dos columnas, etc.).

*****Otras propuestas esquemáticas de ejercicios sobre expresiones y chunks**

a. Busque en el diccionario la palabra *mano*. Léelas atentamente y escriba el sentido preciso con que se usa en cada ejemplo o frase, como en (a)

a). Como era algo difícil el ejercicio les **echaré una mano** (les ayudaré a hacer el ejercicio)

b). Al entrar, me **alargaron la mano** (.....) y tuve que corresponderle.

c). Dime lo que piensas **con la mano en el corazón** (.....)

d). Lo pillaron **con las manos en la masa** (.....) y por eso pudieron detenerle.

Haga lo mismo con la palabra *ojo*.

a). el niño, **a ojos vistas** , es más alto que la niña.

b). **En un abrir y cerrar** hicieron todos los ejercicios que tenían que hacer.

c). María **no ha pegado ojo** esta noche porque le dolía mucho la cabeza.

d). El niño se paró delante del escaparate de la pastelería y no le **no quitaba ojo** a un gran pastel de chocolate.

b. Busque en el diccionario la palabra *corazón*. En la definición aparecen numerosas frases hechas, cada una con un sentido preciso. Lea estas atentamente para proponer un ejemplo de uso conveniente.

a). **con el corazón en la mano**.....

b). **de corazón**.....

c). **no tener corazón**.....

d). **ser todo corazón**.....

Haga lo mismo con estos chunks de la palabra *cabeza*.

a). **bajar la cabeza**.....

b). **de cabeza**.....

c). **levantar cabeza**.....

d). **sentar la cabeza**.....

c. La mayoría de los refranes y frases hechas tienen dos partes, que con frecuencia riman. ¿Sabría usted hacer corresponder el comienzo y el final de los cinco siguientes?

a. <i>Amor que no desatina</i>	1. <i>es de buena cocina.</i>
b. <i>Caldo de gallina</i>	2. <i>parientes en cada esquina.</i>
c. <i>La mejor medicina</i>	3. <i>no vale una sardina.</i>
d. <i>La persona rica</i>	4. <i>libra de muerte repentina.</i>
e. <i>Santa Catalina</i>	5. <i>es famosa medicina.</i>

d. ¡CAOS EN LA COCINA!
(MODISMOS Y FRASES HECHAS)

1. Más fresco que una
(respuesta: *horchata*)
2. Descubrir el (respuesta:
arroz)
3. A punto de (respuesta:
chocolate)
4. Dejar con la (respuesta:
sopa) en los labios.
5. Sacar a alguien las
(respuesta: *ivas*) del fuego.
6. De (respuesta: *bollos*) a
peras.
7. Tener sangre de
(respuesta: *pastel*)
8. Hasta en la (respuesta:
lechuga)

Con ayuda de un diccionario de fraseología o modismos resuelve este caos. Ajusta las expresiones en cursiva con el anunciado que les corresponda.

6. Ejercicios de consulta guiada

Referencia y enunciado de algunos ejercicios de consulta guiada para enseñar el manejo de herramientas esenciales para el estudio y resolución de dificultades de la lengua española entre estudiantes de E/LE de los niveles B2 y C1 adaptables a hablantes de persa.⁴⁹

A cada enunciado precede la numeración para encontrar el ejercicio en el manual citado y el nivel de lengua de los destinatarios: 26. B2 Consulta un diccionario explicativo y soluciona las dudas siguientes; 27. B2 Consulta un diccionario de construcciones y define la combinatoria de los verbos; 28. C1 Consulta el Diccionario combinatorio *REDES* y soluciona las dudas siguientes; 29. B2 Consulta uno de los diccionarios de sinónimos y sustituye la forma subrayada por un sinónimo; 30. B2 Consulta uno de los diccionarios de antónimos y soluciona las dudas siguientes; 31. C1 Consulta el *Diccionario panhispánico de dudas* y soluciona las dudas siguientes; 32. C1 Consulta el *Vademécum del Manual de español urgente* y soluciona las dudas siguientes; 33. C1 Consulta el *Libro de estilo interinstitucional* y soluciona las dudas siguientes; 34. B2 Consulta la *Gramática didáctica del español* de L. Gómez Torrego: ¿en qué apartado encuentras la respuesta? ¿Se resuelve la duda?; 35. B2 Consulta *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, de Butt & Benjamín, y resuelve las dudas siguientes; 36. B2 Consulta la *Gramática Comunicativa* de Matte Bon y soluciona las dudas siguientes; 37. C1 Consulta el *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*; 38. B2 Consulta el corpus *CREA* y soluciona las dudas siguientes; 39. C1 Consulta el foro *Wordreference* y soluciona as dudas siguientes; 40. B2 Traduce las frases siguientes. Se trata en la mayoría de los casos de variantes para el campo semántico de “tener”; 41. B2 Traduce las frases siguientes. Se trata en la mayoría de los casos de variantes para el campo semántico de “poner (se)”; 42. 32 Traduce las frases siguientes. Se trata en la mayoría de los casos de variantes para el verbo “dar”.

⁴⁹ De Goethals Patrick (coord), Carine De Groote, Renata Enghels, Jasper Vandenberghe, y Ana Ibáñez Moreno. (2012): *Manual de expresión escrita en español. Libro de actividades para estudiantes anglófonos (B2-C1)*. Academia Press

Recapitulación

Se consideran los diccionarios como fuentes imprescindibles en el ámbito de enseñanza/aprendizaje del léxico en el aula de E/LE, que ayudan al alumnado a identificar las estructuras gramaticales y morfológicas de diferentes unidades léxicas y obtener informaciones enciclopédicas y culturales. Por la complejidad de las instrucciones en el uso de los diccionarios, es el docente quien debe orientar a sus alumnos a aprovechar diferentes tipos de informaciones en dichas fuentes.

Los diccionarios dirigidos a los estudiantes de E/LE (en papel o en el formato electrónico) permiten el acceso a los usos expresivos, sentidos figurados, informaciones gramaticales y referente al uso de las unidades léxicas además de diferentes significados que poseen dichas palabras. Se recomienda los diccionarios didácticos monolingües para los alumnos de niveles más avanzados para comprender mejor las definiciones y otras informaciones complementarias de las entradas. Los diccionarios didácticos bilingües, aunque ofrecen vocablos iguales o cercanos a los de la lengua materna de los alumnos, normalmente no incluyen todas las informaciones gramaticales y pragmáticas de forma completa.

REDES (2004) como un diccionario combinatorio monolingüe también puede ser bastante eficaz a la hora de enseñar las unidades léxicas en el aula de E/LE. En este diccionario en el lugar de definir las entradas, se muestran los contextos en los que se usa cada acepción, es decir en este diccionario se puede encontrar toda la información sobre la combinatoria lexemática y morfemática del vocabulario recogido.

Los diccionarios especializados son un instrumento necesario pueden ser útiles para los alumnos de E/LE para resolver sus problemas comunicativos en diversos ámbitos científicos, técnicos y profesionales. En estos diccionarios- que se han clasificados de diferentes formas (por la delimitación de su contenido, la presencia de una o varias lenguas, etc.) - se ofrece junto a las palabras y expresiones comunes de la lengua, el léxico especializado de cada ámbito que se usa también entre los hablantes no especialistas.

7. Los corpus y el aprendizaje del léxico mediante el contexto

7.1 ¿Qué es el corpus?

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE), un corpus es “el conjunto de lo más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación”.

En este campo, Sinclair (2004) define un corpus lingüístico de manera siguiente: “A corpus is a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research.” Y, con dicha definición y la propuesta de Cruz Piñol (2012: 23), podemos enumerar las características principales de un corpus lingüístico.

Un corpus lingüístico es una recopilación de textos o fragmentos de textos que se la puede encontrar por medio de una aplicación informática. El corpus debe ser representativo de la realidad de la lengua por eso los textos elegidos para realizar tal corpus debe incluir todas las estructuras posibles de la lengua. Hay que tener en cuenta que un corpus no constituye una meta en sí, es decir, un corpus es una fuente de datos que se utiliza para investigaciones lingüísticas. Entonces la función principal de utilizar un corpus es:

“Ofrecer una muestra representativa que permita al lingüista fundamentar su investigación en datos objetivos. Un corpus no puede identificarse con la lengua, sino que es un conjunto de datos que la representa de una manera más o menos fiable.”
(Rafel y Soler, 2001: 41).

En el proceso de compilación y diseño de un corpus lo importante es saber cuál es el propósito que se le quiere dar y por eso, se selecciona los documentos, o datos y materiales compilados según aquel papel que está destinado a desempeñar el corpus. Sierra Martínez (2005) destaca entre los propósitos más importantes los siguientes: “el análisis lingüístico- fonético, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático, discursivo-, la enseñanza de idiomas, la lexicografía y terminología, la investigación en procesamiento de lenguaje natural, las aplicaciones de

ingeniería lingüística, - traducción automática, corrección ortográfica o de estilo, generación de documentos, u otras aplicaciones específicas”

Se puede distinguir entre diferentes tipos de corpus según el canal de producción de la muestra lingüística, por la cantidad de palabras que contenga, por el grado de representatividad, por la especificidad de los textos que incluya, por el porcentaje y distribución de los tipos de texto, o de los idiomas que contemple, según Cruz Piñol (2012: 67). A continuación, nos referimos a dos tipologías de corpus más habituales y eficaces para los profesores de E/LE.

Según el canal de producción original se distingue entre *corpus textuales* (también se llaman escritos: aquellos en los que la muestra procede de textos escritos), *corpus orales* (muestras de habla transcrita) y *corpus mixtos* (Cruz Piñol, 2012: 67). En el caso de los corpus orales transcritos, se mantiene todas las informaciones orales en el texto (como silencios, risas, etcétera). En la imagen I se hacen una referencia a un corpus oral (Corpus Val. Es. Co):



Imagen I: <http://www.uv.es/corpusvalesco/consulta.html>

Según el grado de representatividad de las muestras lingüísticas que se recogen de cada uno de los documentos que conforman el corpus, se clasifican entre corpus textuales (incluyen documentos completos como una novela), corpus léxicos (que incluyen fragmentos pequeños de cada documento) y corpus de

referencia (en el caso del idioma español, el corpus de referencia es CREA, Corpus de Referencia del Español Actual, de la RAE).

Según el sitio web de la Real Academia Española: “El CREA es un corpus representativo del estado actual de la lengua española de manera que los materiales que lo integran han sido seleccionados de acuerdo con los parámetros habituales:

Real Academia Española - Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)

Consulta:

Criterios de selección:

Autor:

Obra:

Cronológico:

Medio: (Todos) Libros Periódicos Revistas Miscelánea Oral

Geográfico: (Todos) Argentina Bolivia Chile Colombia Costa Rica

Tema: (Todos) 1.- Ciencias y Tecnología. 101.- Biología. 102.- Veterinaria. 103.- Ecología. 104.- Tecnología.

Buscar Limpiar

Consulta CORDE Nómina de autores y obras Lista de frecuencias Cómo citar el CORPUS Ayuda.

Imagen II: <http://corpus.rae.es/creanet.html>

Recuerdo del mismo CREA, <http://www.rae.es/publicaciones/parametros-habituales> para más comodidad:

Medio (*Variedad escrita/oral de manifestación de los datos*)
El 90% corresponde a la lengua escrita y el 10% a la lengua oral. De ese 90%, un 49% son libros, otro 49% es prensa y el 2% restante recoge los textos que denominamos miscelánea: folletos, prospectos, correos electrónicos, ciberbitácoras, etc.

Cronológico (*Según el momento de producción de los datos*)
El corpus está dividido en períodos de cinco años: 1975-1979; 1980-1984; 1985-1989; 1990-1994; 1995-1999, 2000-2004.

Geográfico (*Según el origen territorial de los datos*)
El 50% del material del CREA procede de España, y el otro 50%, de América. A su vez este 50% se distribuye en las zonas lingüísticas tradicionales: caribeña, mexicana, central, andina, chilena y rioplatense.

Temático (*Según el género o vehículo de expresión de los datos*)
Cada uno de los tres grandes grupos de materiales (libros y prensa, miscelánea y oral) se clasifica de modo independiente: los textos de libros y prensa, en dos grandes grupos, ficción y no ficción, con 6 hipercampos que distribuyen hasta 20 áreas temáticas. Los textos de miscelánea se clasifican en impresa/no impresa y oral, así como en géneros y subgéneros.”

El CORDE o el *Corpus Diacrónico del Español* también se considera como un programa informático de consulta del Banco de Datos de la Real Academia Española. Según el sitio web de este corpus, en este programa se ofrecen los datos estadísticos (las palabras y sus significados, sus diferentes usos a través del tiempo, sus primeras apariciones en la lengua, el origen de las palabras, etc.) del mayor recurso léxico, más de 250 millones de palabras en español⁵⁰. En este programa se muestra la descripción bibliográfica de los documentos o ejemplos relacionados con la consulta y en el caso de que resulte un gran número de los resultados, se puede establecer filtros de reducción de documentos.

Real Academia Española - Corpus Diacrónico del Español (CORDE)

Consulta:

Criterios de selección:

Autor:	<input type="text"/>	Obra:	<input type="text"/>
Cronológico:	<input type="text"/>	Medio:	<input type="text" value="(Todos)"/> <ul style="list-style-type: none"> Libros Periódicos Revistas Miscelánea Orales
		Geográfico:	<input type="text" value="(Todos)"/> <ul style="list-style-type: none"> Argentina Bolivia Chile Colombia Costa Rica
Tema:	<input type="text" value="(Todos)"/> <ul style="list-style-type: none"> 11.- Lirica 12.- Narrativa 121.- Breve 1211.- Relato breve tradicional 1212.- Relato breve culto 		

[Consulta CREA](#)
[Nómina de autores y obras](#)
[Cómo citar el CORPUS](#)
[Ayuda.](#)

ISSN 2340-5651 Corpus diacrónico del español

Imagen III: <http://corpus.rae.es/cordenet.html>

El Corpus del español del siglo XXI (CORPES XXI), al igual que CREA y CORDE, es un corpus de referencia de la Real Academia Española. Según el sitio web de RAE, la versión provisional de este corpus se presentó en el VI congreso Internacional de la Lengua Española (Panamá, octubre de 2013)⁵¹. En este corpus, los textos escritos y orales (incluyen novelas, obras de teatro, guiones de cine, noticias de prensa, ensayos, transcripciones de noticiarios radiofónicos o

⁵⁰ Vease:// <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corde>

⁵¹ Vease:// <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>

televisiones, transcripciones de conversaciones, etc.) son de 2001 – hasta la actualidad y se han tomado de 23 países.

Según la página web de este corpus, CORPES XXI es empleado para conocer el significado y características de palabras, expresiones y construcciones a partir de los usos reales registrados. Este corpus ofrece para los alumnos, docentes e investigadores de la lengua española y unas variantes actuales, de España y América. Como ejemplo, en la imagen IV, podemos ver los datos estadísticos (año, país, el texto donde aparece el lema o la forma, etc.) de la palabra *mano* en el CORPES XXI.

The screenshot shows the CORPES XXI web interface. At the top, there is the logo of the Real Academia Española and the title 'Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)'. Below this, there are navigation tabs: 'Concordancias', 'Copariciones', 'Configuración', 'Ayuda', 'Modo de cita', and 'Sugerencias'. A search bar contains the word 'Lema mano' and 'Forma'. There are buttons for '+ Subcorpus' and '+ Proximidad'. Below the search bar, there are buttons for '+', '-', 'Concordancia', 'Estadística', and 'Nueva consulta'. The main content area shows 127,950 cases in 30,238 documents. A table displays search results with columns for 'REF. (Clasificación, país)', 'CONCORDANCIA', and 'Ordenar por: Año ascendente'. The table lists several entries with their respective years, countries, and concordance text.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por: Año ascendente	sin criterio
1 2001 Arg.	A mi juicio: cuando la justicia esté en manos de los pueblos y no de los políticos		
2 2001 Arg.	momento crítico de su historia tuvo que emigrar y en América fundó países metiendo las manos en la tierra y creando riqueza. Mi abuelo se llamaba Eladio, nació en Purxín, provincia		
2001 Arg.	20. ¿No te duele la mano de una foto con esa guisa?		
2001 Arg.	emigrar - verbo infinitivo de escribe a cuatro manos ? ¿Y a cuatro pies?		
2001 Cuba	23. ¿Escribe a mano , sobre papel, con pluma, bolígrafo...? ¿Cómo?		
2001 Cuba	Escribo a mano , sobre papel, la poesía, con lápiz. Las novelas y los artículos, sobre cuadernos		
2001 Esp.	tras otra... De ese modo desarrolló una fenomenal coordinación entre la vista y la mano , que le ayudaría a convertirse en leyenda.		
2001 Esp.	demuestran sus resultados en el tenis y en el cricket. Les encanta perder, estrechar la mano del rival y decir "has jugado mejor", es ahí donde se sienten en su salsa. ¿Acaso		
2001 Esp.	Pero su imagen y su legado tomaron un giro siniestro cuando conoció y estrechó la mano de Hitler. Antes era simplemente un conservador opuesto al cambio, a partir de		
10 2001 Esp.	... espero que no moleste... a terrassa llegaste con María (supongo) cojidos de la mano con una chiquilla, quién es esa angelita? gracias!		

Imagen IV: <http://web.frl.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view>

7.1.1 Los corpus, competencia comunicativa y el léxico en E/LE

Aunque los corpus pueden emplearse para el estudio de diferentes componentes de la lengua y con distintas perspectivas, también se puede aprovechar los materiales de los corpus para la enseñanza del léxico. Los corpus se están empleando para que los estudiantes se familiaricen con más muestras de lengua procedentes de diferentes fuentes. Casi todas las fuentes destacan el papel activo que el alumno adquiere al utilizar diferentes corpus en el proceso de aprendizaje así que:

“Permitir que el alumno asuma un papel semejante al de un investigador capaz de encontrar sus propias respuestas a través de la observación y análisis de ejemplos (...) (y, así) formar profesionales más críticos, analíticos y conscientes. Por otro lado, la necesidad de describir el resultado de la observación de concordancias aviva el interés de los alumnos por cuestiones gramaticales y meta-lingüísticas. Se trata por lo tanto de una alternativa a la enseñanza tradicional de la gramática en la que el alumno es el actor principal, capaz de descubrir y describir fenómenos de la lengua en uso.” (Jacobi, 2002).

Cruz Piñol (2012) responde a cuatro preguntas que Hymes (1971) considera esenciales para la competencia comunicativa. Como vemos a continuación, la cuarta está vinculada con la lingüística de corpus:

1. ¿El enunciado está *bien formado*?
2. ¿Se trata de una construcción *posible* en esa lengua?
3. ¿Esta formulado de un modo adecuado al contexto en el que se emite?
4. ¿Es una construcción que realmente *ocurre* en esa lengua?

El uso de los corpus, sin duda, es muy útil para la enseñanza del léxico en E/LE. La consulta de ocurrencias en un corpus ayuda al docente o al estudiante a corroborar si una determinada palabra o una unidad léxica o chunk ocurre realmente en la lengua, con qué rendimiento (más o menos abundante o raro) y con qué extensión geográfica (de España o América).

La búsqueda de ocurrencias es el uso de los corpus que más fácilmente se puede asimilar con “la web como corpus”. Como vemos, muchos de los alumnos y profesores normalmente utilizan la búsqueda en Google para aclarar las dudas

lingüísticas y para ver si aparece una unidad léxica. La diferencia entre usar un buscador como Google y un programa específico para las consultas en corpus textuales es que los corpus no sólo muestran las ocurrencias de una palabra sino también las líneas de concordancias ordenadas, las colocaciones, las listas de frecuencias léxicas, los lemas de las palabras, y otros aspectos relevantes según el interés del aprendiz o del investigador.

Los alumnos y profesores, con el uso de diferentes programas diseñados para la extracción de datos de un corpus (como CREA o CORPES XXI), pueden ver las palabras claves en el contexto. Esta operación o consulta se conoce como obtener las *Concordancias*. También los alumnos de E/LE a través de estos programas de corpus pueden ver cómo se usan estas palabras o expresiones en diferentes textos.

A continuación, recuerdo algunos ejemplos de actividades con ‘Concordancias en el aula de E/LE’, según Cruz Piñol (2012: 107-109):

1. Llenar espacios en blanco en un texto o adivinar la palabra clave.
2. Comparación de significados o usos de diferentes expresiones en los textos.
3. Usar líneas de concordancias como base de datos para diferentes actividades en el campo de la gramática y del léxico.

Por ejemplo, una duda habitual entre los estudiantes de E/LE consiste en asimilar las diferencias de construcción en el uso de algunas expresiones como *poner(se) triste* vs. *quedar(se) triste*. Entonces, en la clase de E/LE, el profesor, con el uso de corpus, puede responder a esta pregunta advirtiendo, primero, que *ocurren* ambas, y segundo, que la consulta de las *concordancias* sirve para que los alumnos comprendan si existen diferencias de significado entre las dos expresiones.

--- Pequeña lo pasaba muy mal, porque nunca sabía en qué casa me iba a tocar cenar cada año, y si iba a la de mis padres, los dos *se ponían tristes* al verme, y si me quedaba en la de mi madrina, me ponía triste yo, total, que la odiaba, y nunca la he celebrado. [Grandes, A. (2002), *Los aires difíciles*, España: Tusquets (Barcelona)].

--- Había pasado tantos años sin suerte, malhumorado o ebrio en las tabernas, gastando el tiempo en recordar a Rosita, imaginándola como fue, o al menos como él la imaginó al mirarla. Siempre con entusiasmo. Kid *se quedaba triste* cuando la veía tan simple entre

los vasos, fregando sin cesar. [Membra, J. (1989), *Homenaje a Kid Valencia*, España: Alfaguara (Madrid)]

O, cuando los alumnos preguntan en el aula de E/LE: “¿Cómo se dice en español, *maleta* o *valija*?”, el profesor en lugar de responder a partir de su conocimiento de la lengua, que es inevitablemente parcial, puede buscar primero las dos palabras en el corpus CREA. En este corpus se puede ver que las dos palabras se utilizan en diferentes textos.

A continuación, el profesor debe mostrar los contextos de aparición y el uso de las dos palabras en diferentes textos de diferentes autores, de distintas épocas, de territorios diferentes.

Y finalmente se puede mostrar los significados en el DRAE⁵² en línea (Imagen V e Imagen VI). Así, los estudiantes pueden ver las diferencias en el uso de estas dos palabras y así pueden resolver por sí mismos las dudas sobre el uso y significado de diferentes términos y vocablos.



The image shows a screenshot of the online dictionary interface for the Real Academia Española (RAE). At the top left is the RAE logo and the text 'REAL ACADEMIA ESPAÑOLA'. To the right is a search bar with the text 'por palabras' and a search icon. Below the search bar is a dark blue header with the text 'Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario'. The main content area features a yellow box with the text 'Consulta posible gracias al compromiso con la cultura de la Obra Social "la Caixa"'. Below this is the entry for 'maleta¹', which includes the etymology 'Del dim. de mala¹.' and four numbered definitions:

1. f. Especie de caja provista de un asa que sirve, sobre todo en los viajes, para transportar ropas y otros objetos.
2. f. **manga** (ll especie de **maleta** abierta por los extremos).
3. f. *Chile y Ven.* **maletero** (ll lugar para el equipaje en los vehículos).
4. f. *Cuba.* Cartera que usan los niños para llevar los libros a la escuela.

Imagen V: <http://dle.rae.es/?id=O1Rs72V|O1S32bD|O1VbEn2>

⁵² Véase:// <http://www.rae.es/rae.html>

Consulta posible gracias al compromiso con la cultura de la



valija

Del *it. valigia*, y este *de or. inc.*

1. f. **maleta** (ll. caja con asa para viajar).
2. f. Saco de cuero, cerrado con llave, donde llevan la correspondencia los correos.
3. f. **correo** (ll. persona que tiene por oficio llevar y traer la correspondencia).
4. f. *irón. eufem. coloq. Ur.* Trasero notorio por su volumen, especialmente el de la mujer.

Imagen VI: <http://dle.rae.es/?id=bIzFDRz>

Otra aplicación del CREA puede ser localizar modismos (chunks) formados con una combinación de palabras, de sentido no composicional. Por ejemplo, si buscamos las concordancias de *mano*, dicho corpus además de ofrecernos las informaciones sobre la frecuencia de la palabra mencionada, nos recupera expresiones como *pedir la mano*, *echar una mano*, *con las manos en la masa* y etc. al lado de otras frases en las que la palabra *mano* no forma parte de ninguna expresión. Y así, los alumnos aprenderán no solo el significado de la palabra, sino cuestiones de uso muy importantes para la comunicación dentro de frases completas.

En este campo, recientemente M. Davis también ha desarrollado una aplicación *Corpus del español*, <http://www.corpusdelespanol.org/hist-gen/2008/> Según el sitio web de este corpus, --presentado en 2016-- contiene casi 2000 millones de palabras y la base de datos de dicho corpus incluye textos españoles

muy recientes (los textos se han recopilado en 2013 y 2014)⁵³. En esta nueva versión existe la posibilidad de comparar frecuencias de palabras, sintagmas y construcciones sintácticas entre los 21 países hispanohablantes incluidos en el corpus.

Sin duda, se considera esta nueva versión de corpus como un instrumento bastante eficaz tanto para los investigadores como los docentes en el aula de E/LE por las grandes ventajas que nos ofrece este nuevo corpus en relación con otros corpus de español como el CORPES (RAE: Corpus del Español del siglo XXI) u otros grandes corpus online. En la tabla siguiente, explicamos en breve algunas características más importantes del corpus de M. Davies:⁵⁴

⁵³ Vease:// <http://www.corpusdelespanol.org>

⁵⁴ Vease:// http://www.corpusdelespanol.org/compare_corpes_s.asp

Corpus del Español, Mark Davies (2016)	
Tamaño	1 985 000 000 Este número se refiere a las palabras (sin incluir la puntuación).
Número de países	España y 20 países de América. El tamaño de cada país varía. Equilibrio Hispanoamérica/España: 78% Hispanoamérica, 22% España
Periodo	Todos los textos de este corpus fueron recogidos de la web en 2013-2014.
Sintaxis básica	Este corpus permite realizar búsquedas de una palabra, un sintagma, lemas, clases de palabras y etc.
Listas de frecuencia simples	Este corpus nos facilita saber la frecuencia de las palabras.
colocaciones	Este corpus nos ofrece las colocaciones a determinadas clases de palabras según la información mutua (MI: se refiere a la media de todos los eventos y las combinaciones posibles) y el rango de la frecuencia.
Comparar palabras	En este corpus se puede comparar el significado de palabras similares (ej.: dañar y molestar) o examinar diferencias culturales en España u otros países hispanohablantes.
Comparar dialectos	En este corpus se puede comparar lo que ocurre sobre una palabra en diferentes dialectos.

Un punto bastante importante es que, al elaborar los corpus, elegir las bases de datos textuales tiene un papel esencial, así que es importante distinguir los textos escritos por las personas nativas de los que se han redactados por otros. Por otro lado, hay que tener en cuenta que a partir de fuentes fiables se puede utilizar los datos relativos a la frecuencia de uso. Como sabemos, la fiabilidad de un corpus depende de los textos de donde han sido extraídos los datos. Entonces, los datos existentes en los corpus no pueden estar basados en muestras parciales ya que, en este caso, los resultados serán también parciales. En este campo Almela (2005: 6) apunta:

“La representatividad de las muestras tomadas como base de los datos debe abarcar el mayor número posible de ámbitos de uso lingüístico. Conviene destacar que el logro de una representatividad absoluta del lenguaje usado está descartado de entrada, ya que materialmente imposible recopilar todas las muestras de uso en un determinado momento histórico.” (Almela, 2005: 6).

A continuación, en las tablas siguiente, podemos ver el diseño general, de Almela (2005: 8-10), del corpus CUBMRE, y las fuentes y materiales de los textos recopilados que se han utilizado en dicho corpus como base de datos:

La distribución porcentual global			
	Total	Escrito	Oral
España	65%	70%	30%
Hispanoamérica	35%	60%	40%

La distribución detallada del corpus CUMBRE, (Almela,2005: 8-10)	
Lenguaje escrito	1.Libros, novelas, poesía, cuentos, relatos cortos, cine, viajes, biografía, cocina, deporte, música, sociedad, técnica, psicología, informática, derecho, economía, medicina/salud, arte, arquitectura, enciclopedias, filosofía.
	2.Revistas: de información general, de la mujer, de la casa y cocina, del corazón, técnicas especializadas.
	3.Prensa diaria: nacional, regional
	4.Manuales educativos: universidad, educación primaria, educación secundaria, formación profesional, enseñanza no regladas.
	5.Folletos de información/ divulgación: administración pública, nuncios/propaganda
	6.Antologías: textos literarios
	7.Humor, entretenimiento, chistes.
	8.Correspondencia escrita: formal, no formal (amigos/familia)
	9.Lenguajes sectoriales: anuncios, jóvenes, niños, hombres, mujeres, modas, policía, manuales de español para extranjeros.
Lenguaje oral	1.Radio y TV: conversaciones, debates, discusiones en grupo
	2.Conversaciones cara a cara, de la vida diaria
	3.Clases de la universidad, enseñanza primaria y secundaria
	4.Charla entre amigos/familia sobre el tiempo, la salud, viajes, etc.
	5.Conversaciones por teléfono sobre asuntos y relaciones profesionales y habituales
	6.Narración de hechos, etc. sobre temas varios de la vida normal y diaria.
	7.Situaciones reales de la vida diaria: despacho médico, despacho abogado, en el taxi, en el restaurante, en la tienda, agencia de viajes, etc.

Por todo ello, el profesor en el aula debe saber con qué corpus le conviene trabajar en cada momento y también tiene que prestar atención a las limitaciones de cada uno. Según Alonso (2007: 18), el profesor es quien anima a los alumnos a

plantearse, ante la observación de los datos que les proporcione un corpus, dudas y necesidades de aprendizaje. Se puede considerar que los hablantes nativos, los diccionarios, el verificador ortográfico, los corpus y el profesor son como “los cinco expertos de referencias para el aprendizaje y dominio del léxico”

7.1.2 La enseñanza del léxico y los listados de frecuencias

Entre diferentes aplicaciones de la lingüística de corpus a la enseñanza de lenguas, una información esencial y fundada empíricamente es la de las listas de frecuencia- aunque ofrecen dudas pedagógicas- como fuentes muy útiles a la hora de establecer el léxico propio de cada nivel de aprendizaje. En este campo, Ezquerro (2004) destaca diferentes ventajas del uso de los listados de frecuencias en el aula de E/LE, y entre ellas mencionamos las siguientes:

1. Conocer la importancia de las palabras según su frecuencia.
2. Decidir qué palabras deben enseñarse o no en cada nivel de aprendizaje.
3. Saber cuáles son las palabras de ámbitos específicos a la hora de enseñar español con fines específicos.
4. Determinar el grado de dificultad del léxico en los materiales de aprendizaje.
5. Seleccionar los grupos de palabras que puede ser útil a la hora de realizar los mapas mentales.
6. Poseer una información objetiva sobre las palabras y cuando deben enseñarse.

A continuación, podemos ver el listado de las 150 palabras más frecuentes a base del corpus *Cumbre* ofrecido por Almela (2005). Este corpus, por el volumen de textos y palabras, se considera como representativo del castellano actual.

el > de > y > que > en > a > un-uno > ser > se > no > del > haber > por > con > que > su > lo > para > al este > como > estar > todo > decir > más > eso > tener > hacer > poder > me > pero > le > ir > otro > yo > si > mi > año > ya > dar > ver > porque > cuando > sin > muy > mucho > sobre > saber > vez > bueno > querer > también > aquel > día > entre > dos > primero > mismo > nos > deber > alguno > sólo > sí > hasta > pasar > desde > poco > bien > país >

pues > así > nuestro > ni > llegar > grande > donde > usted > nuevo > cosa > hablar > creer > poco > gobierno > tiempo > te > parte > ahora > tanto > poner > quién > hombre > después > entonces > parecer > tu > siempre > dejar > llevar > seguir > cada > quedar > político > estado > momento > vida > pensar > nacional > tan > venir > cada > gobierno > tiempo > te > parte > ahora > tanto > poner > quién > hombre > después > entonces > parecer > tu > siempre > dejar > llevar > seguir > cada > quedar > político > estado > momento > vida > pensar > nacional > tan > venir > cada > menos > antes > caso > tres > encontrar > llamar > cuál > último > mundo > casa > salir > ...

Se puede observar que algunas palabras ocurren más frecuentemente que otras. Esto sugiere que la frecuencia de ocurrencia de una palabra en la lengua- como mencionamos al principio de este subcapítulo- se puede usar como indicador de su interés para el aprendiente de L2. Con ese principio se han utilizado las listas de frecuencia de palabras.

Estas listas pueden ser empleadas en la selección del vocabulario necesario para dominar la lengua. En el aula de E/LE, es muy conveniente que los docentes tengan en cuenta los índices de frecuencia y el rango que se propone en los diccionarios de frecuencia.

En este campo Mark Davis también ha publicado un *Diccionario de Frecuencia* que es un excelente instrumento para la enseñanza del léxico español a los estudiantes de E/LE y, sobre todo, para su graduación⁵⁵. Como sabemos, la graduación tiene un papel destacado en la enseñanza del léxico y así los profesores pueden decidir qué palabras se deben enseñar en cada nivel. Con la enseñanza de estas palabras claves, los alumnos van incrementando su léxico paso a paso en cada nivel (A, B, C). Por eso se puede decir que, de esta manera, en la enseñanza, la idea central es la frecuencia, un concepto estadístico que es esencial en la elección del léxico en cada lección y en cada nivel de aprendizaje. Con este factor de la frecuencia de uso o rendimiento del léxico se puede decir que los dos factores esenciales, que determinan la selección del léxico de cada nivel de lengua son: 1º, los requerimientos de los diferentes entornos o funciones comunicativas; y 2º, la frecuencia de uso de la palabra. Así para determinada función comunicativa se han de incorporar primero las palabras más frecuentes, más

⁵⁵ Con este término aludimos a la secuenciación y nivelación en la enseñanza del léxico: -qué palabras, de qué clase (nombre, verbo, adjetivo, determinante, conectores) y en qué cantidad se ha de dominar por su sentido y su uso en cada nivel (A, B, C) de dominio de ELE.

extendidas, de un mayor índice de frecuencia, en el entorno comunicativo, geográfico, y de variedad de lengua de que se trata.

También el autor en cada página de este diccionario ha agrupado una familia de palabras de diversos temas (comida, ropa, transporte, etc.). Estos grupos temáticos de palabras se han clasificados en orden de mayor a menor frecuencia. Así en la enseñanza de estas palabras como vocabulario temático, es preciso eliminar algunas que aparecen alejadas de las frecuencias (ranking) del uso. Por ejemplo, en la familia de animales, la palabra *caballo* se encuentra en el puesto nº 780, mientras que *gaviota* con el puesto nº 7978 es la última. A continuación, en detalle, se recoge la familia de animales de Davis (2006: 15) como un ejemplo de las listas de familias de palabras (imagen VII):

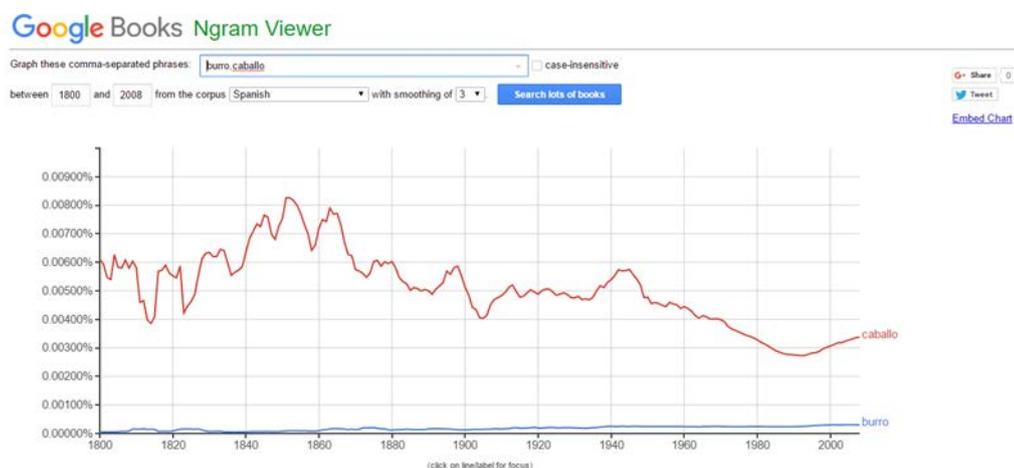
Animals (animal 497) top 50 words		
caballo 780-M horse	oveja 3556-F sheep	cabra 4912-F goat
perro 939-M dog	paloma 3700-F dove	elefante 4945-M elephant
gato 1412-M cat	ratón 3856-M mouse	águila 5027-M eagle
pájaro 1824-M bird	gallo 3872-M rooster	mosquito 5206-M mosquito
ave 2207-M bird	mariposa 3883-F butterfly	sapo 5386-M toad
vaca 2234-F cow	lobo 3898-M wolf	pajarito 5849-M little bird
toro 2331-M bull	serpiente 4150-F snake	rana 6137-F frog
ganado 2425-M livestock	conejo 4316-M rabbit	tortuga 6179-F turtle
pez 2426-M fish	hormiga 4553-F ant	zorro 6434-M fox
león 2756-M lion	oso 4555-M bear	víbora 6576-F viper
mosca 2956-F fly	gusano 4559-M worm	murciélago 6586-M bat
gallina 3023-F hen	tigre 4582-M tiger	grillo 6613-M cricket
cerdo 3200-M pig	burro 4610-M donkey	cisne 6641-M swan
pollo 3231-M chicken	araña 4717-F spider	ballena 7360-F whale
mono 3471-M monkey	abeja 4741-F bee	cuervo 7556-M raven
rata 3497-F rat	buey 4772-M ox	gaviota 7978-F seagull
insecto 3542-M insect	pato 4786-M duck	

Imagen VII: la familia de animales de Davis (2006: 15)

Con los datos de este cuadro de Davis (2006) se ve muy bien que factores intervienen en la selección y nivelación (A, B, C) del léxico en E/LE: 1º, ámbito comunicativo (animales, familia, deportes, etc.); 2º, funciones comunicativas (saludar, invitar, dar las direcciones, presentar a alguien, exponer ideas, etc.); y 3º, el rango de frecuencia, rendimiento o previsión de uso (según el cuadro anterior de Davis (2006) en la Imagen 7, por su puesto en el ranking: 1º, de *caballo* a *conejo*, y 2º, de *hormiga* a *gaviota*).

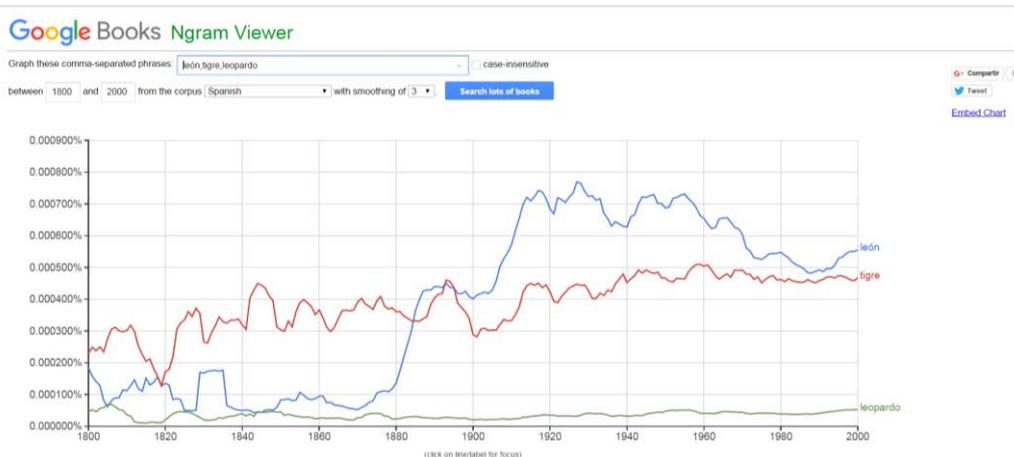
Las diferencias de rendimiento se pueden confirmar en “google -Ngram”, que, a título de ejemplo, en las fuentes escritas que analiza para caballo/burro o león/tigre/ leopardo nos da estos resultados.

Caballo/burro:



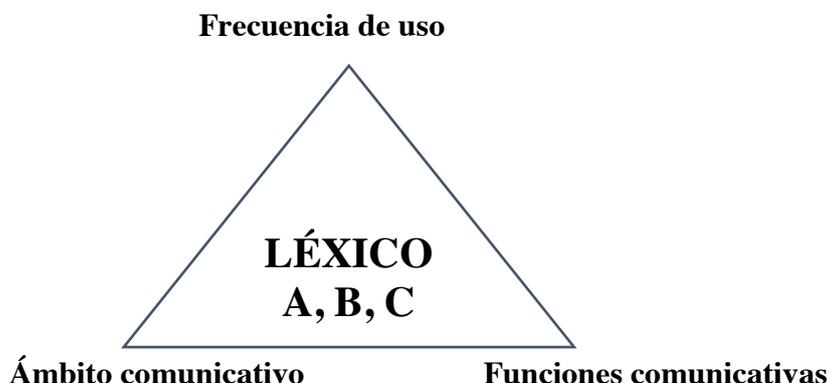
ImagenVIII:https://books.google.com/ngrams/graph?content=burro%2C+caballo&year_start=1800&year_end=2008&corpus=21&smoothing=3&share=&direct_url=t1%3B%2Cburro%3B%2Cc0%3B.t1%3B%2Ccaballo%3B%2Cc0

León/ tigre/ leopardo:



ImagenIX:https://books.google.com/ngrams/graph?content=le%C3%B3n%2Ctigre%2Cleopardo&year_start=1800&year_end=2000&corpus=21&smoothing=3&share=&direct_url=t1%3B%2Cle%C3%B3n%3B%2Ctigre%3B%2Cc0%3B.t1%3B%2Ctigre%3B%2Cc0%3B.t1%3B%2Cleopardo%3B%2Cc0

En todo caso, se ha de insistir en que el rango de frecuencia no es el único y principal determinante en la selección del léxico aprendiente de E/LE; sino es triángulo de los citados tres factores:



También, se ha de tener en cuenta que estos tres factores se han de regular, con más o menos peso específico en la secuencia, según el nivel A, B o C de lengua.

7.1.3 Actividades para aprovechar los corpus en E/LE

En las partes anteriores de este capítulo hemos propuesto diferentes tipos de los corpus reales que nos ofrece internet con el fin de explorar, enseñar y aprender el léxico español en el aula y fuera de ella. En esta parte, ofrecemos algunas tipologías de actividades bastante prácticas y productivas en los estilos de aprendizaje en el aula y autoaprendizaje desde un enfoque comunicativo, y que reflejan una perspectiva del mundo real.

Relacionado con este tema, Chenoll (2012) ha señalado que dependiendo del estilo de aprendizaje que mejor se adecue a cada alumno, el docente debe proponer ejercicios con corpus en el aula. El mismo autor recomienda que el docente proponga a los alumnos varios ejercicios que trabajen lo mismo, pero desde diferentes perspectivas metodológicas cuya finalidad es que los alumnos escojan la que consideren más conveniente.

A continuación, proponemos algunos ejemplos de actividades para el aprovechamiento de los corpus en el aula de E/LE:

Las actividades de observación consisten en el uso de programas de concordancias y de distintos tipos de corpus que puedan ser de utilidad para los alumnos en el aula de E/LE. Las cuatro fases principales en este tipo de actividades son las siguientes: observar, recopilar los datos, análisis desde varias perspectivas y retardar las conclusiones para estar seguros. Algunos ejemplos de esta categoría pueden ser:

- 1º, Buscar el uso frecuente de palabras o construcciones en los libros u otros tipos de textos;
- 2º, buscar las combinaciones posibles de palabras en diferentes textos;
- 3º, observar los rasgos contextuales que acompañan a una palabra o expresión;
- 4º, extraer frecuencia de palabras para comprobar los usos reales y etc.

---Por ejemplo: A propósito de la palabra *problema*, en las concordancias de una consulta en el CORPES, el CREA u otros tipos de corpus, se puede plantear preguntas como las siguientes:

- ¿Qué función desempeña habitualmente en la oración?
- ¿En qué lugar del discurso aparece?
- ¿Cuál es la forma que presenta (singular/plural)?
- ¿Con que otras palabras se combina?
- ¿Con que tipo de verbos se utiliza con frecuencia?

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Corpus del Español del Siglo XXI
(CORPES)

Versión beta (0.83) Cerra

Concordancias | Coapariciones | Configuración | Ayuda | Modo de cita | Sugerencias

Lema problema Forma Clase de palabra (Todos) Graffa original + Subcorpus + Proximidad

+ - Concordancia Estadística Nueva consulta

108.348 casos en 4 Borra consulta seleccionada

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por: Año ascendente	sin criterio
1 2001 Méx.	Mi ordenador lo manejo como un simple procesador de palabras, y me veo en muchos problemas cuando trato de programar una nueva videocasetera.		
2 2001 Cuba	no saben lo que es- la respeto. Y nosotros, yo que soy autor no he tenido ningún problema en hacer una canción.		
3 2001 Arg.	Alberto, gracias por tus canciones. ¿Te cambió en algo la visión de la vida los problemas de salud que has sufrido? Un abrazo		
4 2001 Arg.	No hay ningún problema personal. Pero ya hablé mucho en su momento.		
5 2001 Cuba	22. ¿no cree que muchos de los problemas de Cuba se deben al bloqueo estadounidense, y que si este no existiera tal vez		
6 2001 Cuba	Yo creo que los principales problemas de Cuba se deben a que hace 42 años que vivimos con una dictadura y sin elecciones		
7 2001 Arg.	ayudarle pero Diego es demasiado independiente como para aceptar consejos. Además hay problemas que no pueden resolverse desde afuera.		
8 2001 Arg.	con Guti tenemos otras variantes para llegar al gol. A comienzo de temporada el problema parecía grave pero la realidad demostró que nuestra capacidad goleadora no quedaba		
9 2001 Arg.	9. ¿Qué problema encontró en Luis Enrique?		
10 2001 Arg.	No. Creo que en España la droga asociada al fútbol es un problema absolutamente minoritario.		

Imagen X: <http://web.frl.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view>

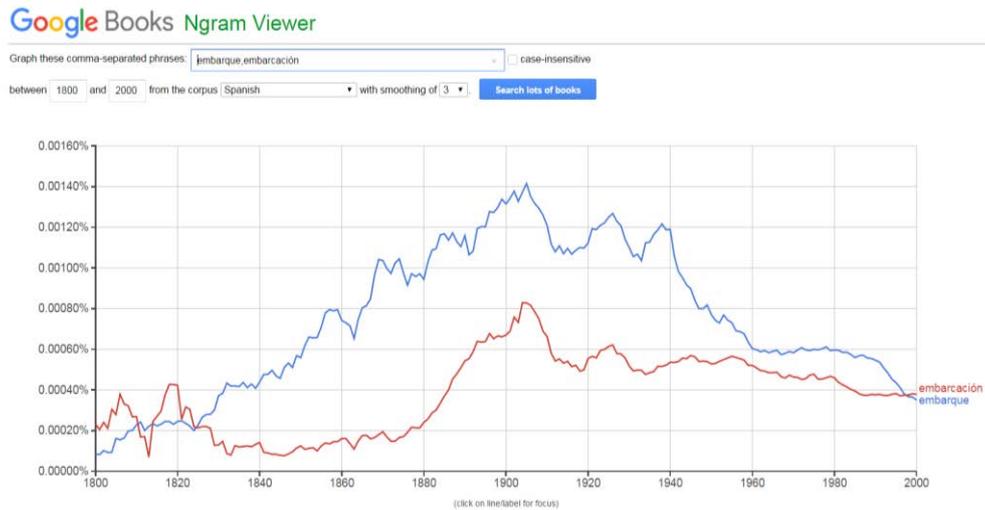
Por otro lado, los corpus pueden ser empleados para resolver las dudas lingüísticas y léxicas en diferentes tipos de ejercicios. Según la propuesta de Pitkowski y Vázquez Gamarra (2009), algunos ejemplos de esta categoría son: corregir barbarismos o malos usos lingüísticos (como errores más repetidos, vocabularios mal usados, construcciones no normativas), contextualizar vocabulario, y etc.

--Por ejemplo: A cada estudiante se le pide que: 1º, identifique en un texto (puede ser de un tema específico, un texto literario o cualquier otro tipo de texto depende del nivel de los alumnos y el objetivo principal del curso), aquellas combinaciones sintácticas menos activas, y después, 2º, que sustituya dichas combinaciones con un listado de palabras que se puede emplear en este contexto.

El objetivo de este ejercicio sería ampliar su repertorio léxico-sintáctico, acuñar nuevas formas de decir y fomentar la consulta a diferentes corpus lingüísticos del español; 3º, para acabar, se puede pedir que confirmen esas observaciones, mediante distintos gráficos de Ngram-google.

Por ejemplo:

1º. *Embarque, embarcación*



ImagenXI: https://books.google.com/ngrams/graph?content=embarcaci%C3%B3n%2Cembarque&year_start=1800&year_end=2000&corpus=21&smoothing=2&share=&direct_url=t1%3B%2Cembarcaci%C3%B3n%3B%2C0%3B.t1%3B%2Cembarque%3B%2Cc0

2º. *Consumo, consumición*



ImagenXII: https://books.google.com/ngrams/graph?content=consumo%2C+consumici%C3%B3n&year_start=1800&year_end=2000&corpus=21&smoothing=2&share=&direct_url=t1%3B%2Cconsumo%3B%2C0%3B.t1%3B%2Cconsumici%C3%B3n%3B%2Cc0

3°. *celeste, celestial*

Google Books Ngram Viewer

Graph these comma-separated phrases: celeste, celestial case-insensitive

between 1800 and 2000 from the corpus Spanish with smoothing of 3 [Search lots of books](#)



ImagenXIII: https://books.google.com/ngrams/graph?content=celeste%2C+celestial&year_start=1800&year_end=2000&corpus=21&smoothing=2&share=&direct_url=t1%3B%2Cceleste%3B%2Cc0%3B.t1%3B%2Ccelestial%3B%2Cc0

7.2 Aprender el léxico en el contexto

Una de las mejores formas de aprender el léxico es que el alumno reciba un input rico en diferentes contextos comprensibles y adecuados. Como sabemos, el aprendizaje de palabras aisladas no ayuda a comprender su significado completamente y los alumnos no podrán conocer las diferentes acepciones que una palabra puede tener de forma aislada o en la combinación con otras palabras (colocaciones, locuciones, etc.).

Según Huckin y Haynes (1995), el contexto ofrece a los alumnos una riqueza de matices sobre el uso apropiado de la palabra, sus diferentes significados, las palabras con las que suele asociarse, etc. que la instrucción explícita por sí sola no podría ofrecer.

El aprendizaje del léxico mediante diferentes contenidos relevantes contribuye tanto a la mejora en la competencia lingüística y comunicativa como al desarrollo académico y social. Según la propuesta de Gonzáles Rodríguez y Sánchez Manzano (2008), esta metodología se basa en la premisa de que la lengua es un medio para aprender contenidos y los contenidos son un recurso para aprender la lengua.

Pues, esta metodología que está basada en contextualizar el aprendizaje del vocabulario puede ser bastante eficaz en el aula de E/LE desde un punto de vista pedagógico porque, como han señalado Gonzáles Rodríguez y Sánchez Manzano (2008), el aprendizaje léxico es paralelo al proceso de lectura y la variedad de contextos proporciona una aproximación más profunda a los usos y significados de las palabras.

7.2.1 Aprendizaje incidental del léxico: ventajas y desventajas

En el aula de E/LE, se suele relegar el aprendizaje del léxico poco frecuente al aprendizaje incidental del léxico mediante la lectura extensiva o las experiencias del hablante. La lectura extensiva, como mencionamos en el apartado anterior, tiene efectos positivos en muchos niveles. Este método en relación con el vocabulario, permite consolidar y ampliar aspectos del conocimiento léxico que van más allá del significado, pues proporciona ejemplos de uso en contexto. Así, el alumnado, en el campo del léxico, aprenderá la construcción gramatical de las palabras, aspectos relacionados con el registro, combinatoria léxica (colocaciones) y usos metafóricos de las unidades léxicas.

Sin embargo, como señala Torner (2016), diversos estudios ponen de manifiesto las limitaciones de este método como proceso para adquirir vocabulario nuevo⁵⁶. Como sabemos, la adquisición incidental, como otros procesos de comprensión, es un proceso gradual que requiere el contacto repetido con las mismas palabras en diferentes contextos y posiciones paradigmáticas, (González Rodríguez y Sánchez Manzano, 2008: 107). Con esta descripción y la propuesta de Torner (2016), se requieren entre 7 y 10 encuentros con la palabra para que se produzca aprendizaje o incorporación al caudal léxico del hablante, y como sabemos, el léxico poco frecuente aparece poco.

Para responder a esta pregunta que cuántos textos hay que leer para conseguir 7-10 apariciones al azar de una palabra, nos basamos en la propuesta de Hill y Laufer (2003). Ellos estiman que hay que leer 8 millones de palabras (unas 420 novelas) para conseguir aumentar el vocabulario en 2000 unidades.

Entonces se han observado limitaciones en el aprendizaje incidental del léxico. Para conseguir 7-10 apariciones se debe construir un input comprensible, es decir, hay que ofrecer a los alumnos unos textos en los que se utilice el nuevo vocabulario concreto, con diferentes acepciones, en varias situaciones

⁵⁶ Mencionado en el curso de *Aprendizaje de ELE y discurso: Enseñanza del léxico desde una perspectiva textual* impartido por el profesor Sergi Torner en la universidad Pompeu y Fabra con el sello del instituto Cervantes. (septiembre de 2016)

comunicativas. Y sin duda, la capacidad de deducir significado por el contexto solo es efectiva en un reducido número de casos.

De todos modos, como se señala en Brinton, Snow y Wesche (2004), hay que tener en cuenta que la lectura de textos diferentes sobre un mismo tema aumenta la posibilidad de encontrar el mismo vocabulario con cierta frecuencia en varios contextos y proporciona un conocimiento más profundo de dichos conceptos. Para ello, se recomienda que el docente proponga a los alumnos, durante un tiempo, textos sobre un mismo tema así, los alumnos además de poder familiarizarse con el tema elegido, aprenderán el léxico nuevo con más facilidad.

Por otra parte, podemos decir que la adquisición incidental de vocabulario a partir del discurso oral también ayuda a los alumnos a aprender el léxico nuevo, las preguntas realizadas por el docente facilitan el aprendizaje de dicho vocabulario y sin duda el interés por un tema específico, porque la práctica continuada y la repetición favorece la adquisición y el uso del léxico nuevo.

7.2.2 Prácticas para el aprendizaje del léxico en contexto

A continuación, desde la propuesta de López Ferrero (2016), ofrecemos dos tipos de actividades que pueden ser eficaces para trabajar el léxico en contexto⁵⁷. Estas actividades son adecuadas más para el nivel B1- B2 (según el MCER). El docente puede elegir diferentes textos y actividades según el nivel de los alumnos y el objetivo principal del curso.

⁵⁷ Mencionado en el curso de *Aprendizaje de ELE y discurso: Enseñanza del léxico desde una perspectiva textual* impartido por la profesora López Ferrero en la universidad Pompeu y Fabra con el sello del instituto Cervantes. (septiembre de 2016)

Ejemplo I

Lavado en caliente (Manuel Espada, 2010, Ilustración de Glòria Langreo)

a) Mira el dibujo y responde a las preguntas siguientes:

- ¿Qué elementos veis en la imagen?, ¿Qué os sugiere?
- Fijaos en la expresión del chico, ¿cuál creéis que es su estado de ánimo?
- En su opinión, ¿Qué significa *Lavado en caliente*?

b) Lee el microrrelato y comenta con tu compañero las cuestiones siguientes:

Cuando me abandonaste tuve que aprender a hacer la colada. Puse un programa de agua caliente, y mis pantalones y jerseys encogían tanto que parecían de bebé. Un día me olvidé un billete de cincuenta euros. Después del centrifugado se convirtió en uno de cinco. El día que me dejé el móvil recogí un celular diminuto, del tamaño de un pulgar. En otra ocasión la lavadora convirtió un balón de reglamento en una canica insignificante. Decidí meter una novela. Cogí una al azar de la estantería: *Parque Jurásico* de Michael Crichton. Tras el programa de lavado salió el cuento del dinosaurio de Monterroso. Hoy me he metido yo dentro de la lavadora. Te escribo esta nota con el corazón encogido: Ya he superado lo nuestro.



Preguntas

- ¿Qué sabéis del protagonista? ¿cómo os lo imagináis? ¿Por qué?
- ¿Qué os ha sorprendido más?
- Al protagonista se le han encogido muchas cosas... Haz una lista de estas cosas. ¿Hay alguna que te llama la atención?
- ¿Cómo diríais en vuestra lengua hacer la colada o lavar en caliente?, ¿es también una combinación de palabras o es solo una?

c) Relaciona ambas columnas según corresponda:

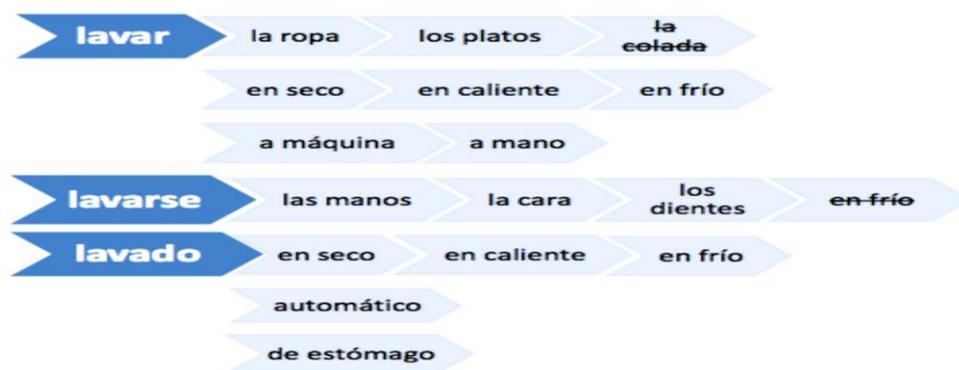
	la lavadora
hacer	la colada
lavar	en caliente/frío/ seco
poner	la ropa
	a mano/ a máquina

d) En español se usan distintas combinaciones de palabras para expresar conceptos: *lavado en caliente*, *hacer la colada*, y que hay combinaciones que no funcionan como *lavar la colada*. Además, las distintas combinaciones no siempre van acompañadas del mismo tipo de palabra: con preposición (*en seco*, *a mano*), con sustantivo (*la cara*, *las manos*), o con adjetivo (*lavado automático*).

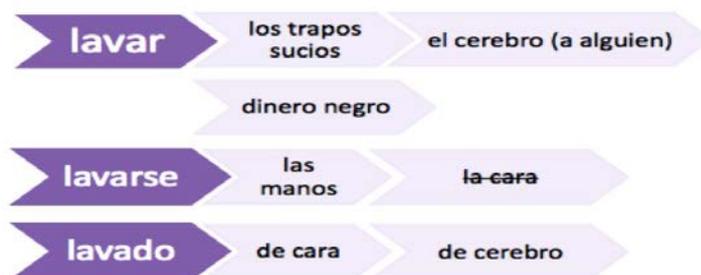
Además, dependiendo de su significado, hay combinaciones posibles que no funcionan necesariamente con sentidos literal y metafórico: *lavarse la cara* si funciona en sentido literal, pero no en sentido metafórico, pero a veces si coinciden: *lavarse las manos*-funciona con ambos significados.

A continuación, tenéis una representación de las posibles combinaciones y sus restricciones gramaticales:

SIGNIFICADO LITERAL



SIGNIFICADO METAFÓRICO



-Aquí tenemos cuatro frases en las que aparece el verbo *lavar* combinado con otras palabras. En dos de ellas, la combinación tiene un significado literal, ¿Cuáles son?, ¿Por qué?

1.



2.

Miguel se levantó de la cama 15 minutos antes de la hora de la tutoría, así que se **lavó la cara** rápidamente y salió de casa.

3.

El alcalde continúa con el **lavado de cara** de la ciudad antes de que comience el mundial de fútbol, en lugar de solucionar el problema de la pobreza en la ciudad.

4.

El responsable **se ha lavado las manos** y no ha dado ninguna explicación sobre los casos de la corrupción política en el país.

Recapitulación

Se considera el corpus lingüístico como una recopilación de textos o fragmentos de textos y en total como una base de datos que se utiliza para realizar investigaciones sobre lengua y diferentes aplicaciones de todo tipo. Sin duda, los textos elegidos para crear los corpus deben incluir todas las estructuras de la lengua. Se ha agrupado diferentes tipos de corpus según el canal de producción, cantidad de palabras, y grado de representatividad. En el proceso de diseño de un corpus se seleccionan los documentos o bases de datos según el papel que está destinado a desempeñar el corpus.

En el aula de E/LE los corpus ayudan a los alumnos a familiarizarse con más muestras de lengua procedentes de diferentes fuentes. Además, los alumnos, gracias a los corpus, - mediante diferentes programas diseñados para la extracción de datos de corpus- pueden comprobar la ocurrencia de una determinada palabra o una unidad léxica, las líneas de concordancias ordenadas, las frecuencias léxicas y otros aspectos de uso en la lengua.

Los listados de frecuencia y diccionarios de frecuencia también tienen bastantes ventajas para los alumnos, como para los docentes. Estas listas ayudan al docente a decidir qué palabras deben enseñarse o no en cada nivel de referencia, así como les orientan para conocer el grado de dificultad del léxico en los materiales.

Sobre la selección de las actividades para el aprovechamiento de los corpus en E/LE, es aconsejable que el docente proponga a los alumnos diferentes tipos de ejercicios que trabajan un tema específico, pero desde diferentes perspectivas metodológicas, así los alumnos podrían elegir las que le parece más eficaces o aquellas otras más sugerentes o donde se sienten más motivados.

Siempre hay que tener en cuenta que los alumnos aprenden de forma más eficaz diferentes acepciones y características de las unidades léxicas en el contexto y en la combinación con otras palabras. Por eso, el aprendizaje de las unidades léxicas en diferentes contextos ayuda a los alumnos a mejorar la competencia lingüística y comunicativa. El aprendizaje incidental del léxico, a pesar de las limitaciones que posee, hace que los alumnos se familiaricen con diferentes usos y características gramaticales de la unidad léxica en los contextos.

8. Lenguas específicas, fuentes y vocabularios de los ámbitos de especialidad

8.1 Las lenguas de especialidad y los vocabularios especializados

El estudio de las lenguas de especialidad y los vocabularios especializados no es un fenómeno nuevo. Los intercambios culturales, educativos y científicos, así como el avance de las nuevas tecnologías comunicativas y la globalización de los mercados son solo algunas razones por las que ha aumentado la demanda del aprendizaje de las lenguas de especialidad y los términos específicos.

Puede ser importante analizar y enseñar este género de palabras a los hablantes nativos que no están tan familiarizados con este tipo de discurso, así como los alumnos de E/LE que necesitan de un aprendizaje que aúne una lengua extranjera con una lengua especializada. Hay que destacar que los usuarios de una lengua de especialidad deben poseer un conjunto de conocimientos y competencias necesarios tanto por el conocimiento de los referentes funcionales del ámbito especializado, como por el de la lengua de especialidad de que se trate (Schifko: 2001, 21-29).

Existen varios puntos de vista destacados por diferentes autores para definir lo que se entiende por la lengua de especialidad. A continuación, recordamos algunas definiciones de lengua de especialidad.

Gómez de Enterría (2009) propone la siguiente definición sobre las lenguas de especialidad.

“Las lenguas de especialidad, también llamadas lenguas o lenguaje especializados, son las lenguas de las ciencias, las técnicas y las profesiones. Estas surgen y se desarrollan paralela mente al progreso de las diferentes ciencias y técnicas, y son empleadas para llevar a cabo la transmisión de los conocimientos especializados. [...] Una gran parte de las lenguas de especialidad comparten características comunes, lingüísticas y funcionales. [...] Además, también presentan marcadas diferencias entre ellas mismas, ya sea por su inclusión en un ámbito de especialidad determinado (ciencias experimentales, ciencias no experimentales o humanas, técnicas, etc.) como por su realización en situaciones comunicativas concretas que condicionan su nivel de empleo:

especialización, semidivulgación, divulgación, etc.” (Gómez de Enterría, 2009: 19-20).

Desde esta descripción se puede decir que las lenguas de especialidad facilitan para los especialistas o cualquier usuario de este tipo de discurso la comunicación en diferentes ámbitos de la ciencia, la tecnología y, en total, los contextos profesionales. Por su lado, Cabré y Gómez de Enterría definen las lenguas de especialidad como “un subconjunto de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se emplean en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas”, (Cabré y Gómez de Enterría: 2006, 12).

Como vemos, en esta definición se hace referencia, por un lado, a los aspectos generales y fundamentales de las lenguas de especialidad, y por otro lado, enfatiza en la importancia del contenido de cada área temática en la que se halla de los vocabularios específicos.

En palabras de Cabré (1993), las lenguas de especialidad son subsidiarias de la lengua común, con la que comparten rasgos de carácter estructural, tales como la morfología y la sintaxis y, en consecuencia, los procedimientos para la formación de palabras. Sin embargo, se diferencian de la lengua común porque poseen terminologías propias, además de otros rasgos lingüísticos –fundamentalmente sintácticos y estilísticos– pragmáticos y funcionales que las caracterizan.

Con esta descripción podemos decir que las lenguas de especialidad forman parte de la lengua común que se emplean en diferentes ámbitos de especialidad. Y los rasgos lingüísticos más destacados que distinguen las lenguas de especialidad del lenguaje común son el léxico y las marcas discursivas en los textos especializados.

Al final, según Cabré (1993: 155), podemos decir que las lenguas especializadas son variantes especializadas bien por la experiencia, el ámbito de uso o la temática y en cada caso mantienen unas características interrelacionadas y no como fenómenos aislados de manera que lo más importante entre los elementos de este tipo de discurso es la función comunicativa por encima de otras funciones complementarias.

8.1.1 Clases y características generales de las lenguas de especialidad

Cada una de las lenguas de especialidad representa aspectos específicos que están relacionados con el grado de especialización el tema, interlocutores, contexto, situación de comunicación, o la intención del hablante. Los lenguajes especializados transmiten un conocimiento específico, y por eso se desarrollan en función de una temática determinada.

Cada lengua de especialidad se manifiesta en una rama de la ciencia específica por lo que se puede ver muchas restricciones léxicas, sintácticas y semánticas entre los elementos. Asimismo, en algunos casos, las reglas gramaticales se cambian y con frecuencia aparecen ciertas construcciones no tan similares a lo que se utiliza en los textos generales y comunes.

Entre las características de las lenguas especializadas citadas por Canales (2010: 74) mencionamos las más importantes de forma siguiente:

Rasgos	Lenguas de especialidad
Univocidad	Los términos de los distintos lenguajes especializados son homógrafos y/o homónimos, de sentido unívoco en cada disciplina.
Variedad	Existe una amplia tipología textual.
Clase de L1	El lenguaje especializado se adquiere en una etapa posterior a la lengua común
De expertos	Un proceso de comunicación satisfactorio está garantizado entre expertos en la materia específica.
Correlación de Emisor-Receptor	Existe una correlación específica entre los distintos elementos (emisor, receptor y cualquier otro elemento que está relacionado directamente con la situación de la comunicación) que intervienen en el proceso comunicativo.
Objeto específico	El objeto de la comunicación es siempre específico por eso utilizamos el lenguaje especializado para satisfacer unos intereses y unas necesidades muy determinadas.
Realidad específica	La realidad a la que se hace referencia es igualmente específica.

La lengua específica es un concepto bastante amplio y lo más importante es la realización de la *comunicación específica* en cada área. A la hora de plantear cuestiones didácticas y metodológicas hay que tener en cuenta los aspectos que

intervienen en la comunicación (como definir al emisor/receptor, explicitar el contexto y la situación, analizar los condicionantes socio-cognitivos y otros).

8.1.2 El español para fines profesionales (EFP)

El español en la actualidad es una lengua de referencia mundial en la difusión del pensamiento científico y en el ámbito del derecho, la economía, el turismo, y los negocios en general. Hay que destacar que, para un profesional en el ámbito laboral, dentro de una empresa o institución profesional, es fundamental saber la variedad de lengua, los gestos y expresiones específicos que se utilizan en tales sectores. Por eso la enseñanza/aprendizaje de este género de discurso resulta importante para los que tienen previsto trabajar en diferentes ámbitos de estudio o profesionales.

A continuación, haré una comparación entre dos diferentes puntos de vista sobre los géneros del discurso profesional:

Según lo que ha citado López Ferrero (2002), el discurso profesional consiste en “discursos ligados a instituciones profesionales, que generan interacciones diversas entre los miembros de la institución, con miembros de otras instituciones, o con clientes o destinatarios ajenos a dicha institución.” Como vemos, en esta definición no se mencionan sobre los textos profesionales con diferentes disciplinas (economía, ingeniería, medicina, etc.) que se utiliza en el ambiente de las empresas o instituciones profesionales.

Aguirre Beltrán (2000: 36) describe el término *género profesional* o mejor dicho *comunicación profesional* como el uso de la lengua en “las distintas organizaciones empresariales- entiendo por organización la estructura formal y explícita de funciones y posiciones.” Con esta definición, el género profesional incluye, entre otras, la comprensión y redacción de textos técnicos y profesionales, las presentaciones y los proyectos que se realizan en las empresas, en diferentes procedimientos y en la participación en reuniones empresariales o institucionales.

Desde estas consideraciones podemos llegar al resultado de que el discurso profesional es un conjunto de géneros discursivos que realizan los objetos específicos de las organizaciones privadas y estatales donde circulan. Estos géneros constituyen prácticas discursivas dominantes en las empresas o instituciones y por eso tienen un papel clave en los diferentes campos de desempeño laboral. Y por este motivo, es importante la enseñanza y el aprendizaje de esta variedad de lengua para la formación de profesionales.

8.1.2.1 Tecnicismo, tecnolecto y la variación léxica

Los textos científicos y técnicos se caracterizan, entre otros aspectos, menos relevantes, por el uso de un léxico específico, constituido por términos propios de las diferentes ciencias. Estos vocabularios se denominan *tecnicismos*. Por la existencia de numerosas ramas de la ciencia y de la técnica, la cantidad de tecnicismos en las lenguas es cada vez mayor.

En las lenguas naturales, se puede hallar tecnicismos desde siempre. Estos términos, construyen una gran parte del lenguaje científico y técnico, se utilizan en las disciplinas más antiguas como por ejemplo la medicina, el derecho o la música, pero también en distintos ámbitos profesionales (agricultura, comercio, industria) así como en ciencias y profesiones de creación reciente, como la cibernética o la informática.

Sobre las palabras de reciente creación, en muchos casos, aunque se las utilizan cotidianamente dentro del ámbito profesional adecuado, aún no han sido reconocidas por las instituciones de la lengua o diferentes diccionarios generales. Pero por el uso cotidiano de estos términos dentro de diferentes campos científicos y técnicos, tienen un alto grado de aceptación y seriedad en su uso.

En lexicografía, se entiende por tecnicismo aquella palabra o locución que pertenece a una determinada especialidad de las ciencias, técnicas,

profesiones, artes, etc., y que entra a formar parte de un lenguaje propio, especializado denominado *tecnolecto*.

Hay que tener en cuenta que este lenguaje es propio de diferentes profesiones y técnicas y, además, como los tecnicismos se emplean en ámbitos muy específicos, se los utiliza cuando se sabe que el receptor tiene un conocimiento previo sobre el tema específico, o en la comunicación entre sujetos de una misma profesión, cuando tratan asuntos de la profesión.

En este punto hay que distinguir entre los vocabularios utilizados en lenguaje científico, en lo que “el conocimiento de las terminologías depende del conocimiento de las respectivas ciencias y técnicas” (Fernández Sevilla, 1974: 117), de aquellas palabras de uso común y más corriente.

El lenguaje común es el lenguaje utilizado por una comunidad de habla en general con fines comunicativos generales y que los individuos pueden entender mutuamente sin entrenamiento especial. Aquí podemos citar una definición sobre el lenguaje común presentada por Fedor de Diego (1984):

“El lenguaje común es una forma del idioma que tiene validez en todo el territorio donde se habla ese idioma y que es entendible por todos los que pertenecen a ese grupo lingüístico; se usa para el intercambio de pensamientos de índole general, es decir, sin una orientación específica dada por algún campo de saber”. (Fedor de Diego, 1984: 15).

El conocimiento de las palabras ordinarias en un lenguaje común depende del conocimiento de la lengua, mientras que el conocimiento de las terminologías en diferentes campos profesionales depende del conocimiento de los elementos científicos y profesionales, del aprendizaje, estudio, dominio o ejercicio de una disciplina o profesión.

Puede ocurrir que los tecnicismos sean palabras nuevas que se crean para nombrar, con sentido unívoco, algo recién inventado o descubierto. O bien, en algunos casos, puede ser que se tomen términos ya existentes en otros campos y así puede ocurrir que una misma palabra tenga diferentes usos, conceptos y significados según la disciplina donde se la utiliza.

Como ejemplo podemos observar los dos diferentes significados que puede tener el término *juicio*. Este término- según DRAE (2014) en línea - en el ámbito del derecho significa “Conocimiento de una causa en la cual el juez ha de pronunciar la sentencia” y en la disciplina de la filosofía se describe como “Relación lógica entre dos o más conceptos”.

También existen algunas palabras que significan algo en la lengua común, pero al entrar a un ámbito técnico o profesional poseen otro concepto, particular y unívoco, y se reconocen como tecnicismos; por ejemplo, en el caso de la palabra *velocidad*, que comúnmente significa rapidez, al entrar en el ámbito de ciencias pasa a ser una magnitud vectorial y, en consecuencia, se considera esta palabra como un tecnicismo en tal ámbito científico.

Un gran porcentaje de palabras científicas y técnicas tiene su origen en las lenguas clásicas: el latín y el griego (*anestesia, hemiplejia, ósmosis*). Además, algunos componentes griegos y latinos (prefijos y sufijos) se han utilizado para la creación de tecnicismos: *-logía* (*biología, dermatología...*), *micro-* (*microestructura, microcosmos, microorganismos...*), *-algia* (*cefalalgia, neuralgia...*), *-itis* (*otitis, apendicitis...*).

Algunos ejemplos de tecnicismos en diferentes campos científicos son los siguientes: en el ámbito de la medicina *endoscopía, bradicardia, absceso, patológico, bulimia*, etc., en el ámbito del derecho *acta, petitorio, culposo, fiscalía, mancipado*, etc., en el ámbito de la economía *abono, accionista, cabildeo, activos, pasivos*, etc. y en el ámbito de la tecnología e informática *puerto USB, pantallazo, disco flexible, tableta*, etc.

El *tecnolecto* es el lenguaje específico de ciertas personas y se refiere al conjunto de palabras y locuciones propias del lenguaje profesional o científico. Los grupos profesionales desarrollan una cierta variedad configurativa con terminologías técnicas propias de su especialidad profesional. Por ejemplo, el tecnolecto de los médicos se caracterizan por el uso de aquellas palabras específicas que ellos utilizan comúnmente en el ámbito profesional y que para los demás son términos desconocidos.

Según Cardona (1991: 272), el tecnolecto es “el subcódigo de una lengua de uso especializado en un dominio particular y orientado hacia una única función referencial; se caracteriza por la carencia de ambigüedad, polisemia, sinonimia o connotación, por la esencialidad de los módulos sintácticos y por falta de una evolución interna.”

Otra aproximación, similar a la de Cardona (1991), destacado por Fedor de Diego (1984: 16) es la siguiente: “Tecnolecto es el conjunto de las formas de aparición del idioma, que sirve para la comunicación especializada entre expertos de las más diversas áreas de la ciencia y de la técnica, de la política y cultura.”

Con las propuestas de diferentes especialistas sobre tecnolecto, podemos mencionar algunos rasgos definatorios de sobre este género o variedad de lengua:

1. Solo unos pequeños grupos de hablantes dentro de una comunidad lingüística utilizan el tecnolecto en diferentes ambientes profesionales. La finalidad de este género de lenguaje no es la de no ser entendido por otros, sino la de ser riguroso y preciso, la de ser unívoco. Por eso el léxico utilizado en este género es unívoco o con un referente único para evitar la ambigüedad.
2. El tecnolecto está restringido a un campo científico de la actividad humana, aunque en algunos casos puede penetrar parcialmente en el ámbito de la vida cotidiana cuando los términos específicos y técnicos en diferentes campos científicos y profesionales forman parte de la vida común y la gente los utiliza en conversaciones normales entre sí.
3. Y el acceso al tecnolecto en diferentes campos científicos y profesionales depende de la ampliación del conocimiento técnico. Por eso el conocimiento de este género y términos técnicos requiere una educación formal y especial en diferentes instituciones universitarias, colegios técnicos, institutos especiales y etc.

8.1.3 El español para fines académicos (EFA)

Los géneros académicos se refieren a todo tipo de textos que se producen en el ámbito universitario y científico tanto los trabajos realizados por los alumnos universitarios (trabajos prácticos, exámenes, evaluaciones, etc.), como todo tipo de textos elaborados en la investigación académica o cualquier centro de la enseñanza superior para la difusión de los conocimientos científicos.

Los textos académicos suelen ser informativos y argumentativos, en este sentido Puiatti de Gómez (2005) destaca sobre el formato de esta clase de textos:

“los formatos o esquemas organizacionales, que ayudan a la eficacia comunicacional, son los rasgos definatorios de los textos académico-científicos. El alto grado de convencionalidad responde fundamentalmente a dos hechos: primero, los hablantes relacionan las formas textuales con determinados contenidos y, en un procedimiento inverso, adscriben los temas a determinados géneros; segundo, la organización en secciones evidencia los pasos, momentos, contextos y procedimientos usados en el proceso de la investigación”. (Puiatti de Gómez, 2005: 26).

Las características de los géneros académicos en opinión de Vázquez (2004: 1130) son los siguientes: el diseño del currículo, el análisis de necesidades, los objetivos, los marcos teóricos – incluidos análisis de corpus-, el enfoque metodológico, los entornos de aprendizaje, la evaluación, las estrategias comunicativas, la gramática del texto académico y el análisis de materiales y otros estudios.

La meta de la enseñanza de lenguas para fines académicos (LFA) es facilitar a los alumnos la adquisición de destrezas que les permitan cumplir las tareas propias de los ámbitos de la enseñanza superior. Es decir, la adquisición de la competencia comunicativa en el campo de lo académico, no solo en el entorno de los discursos científicos, sino también como el “código oral y escrito que utilizan docentes y estudiantes en ámbitos universitarios para presentar, discutir y evaluar información de carácter científico” (Vázquez, 2004: 1129).

En otras palabras, se puede decir que la enseñanza del español con fines académicos (EFA) es una especificación necesaria para todos los alumnos

extranjeros que acuden a universidades de habla española y no dominan el registro, la tipología textual o el contexto sociocultural de aprendizaje del entorno universitario. Por eso es necesario realizar cursos en el entorno de EFA para responder a las necesidades particulares de estos aprendices.

Según Gil Martínez y Llorián González (1999: 331), entre las características de los cursos sobre EFA podemos destacar estas: los cursos con fines académicos pueden diseñarse para determinadas disciplinas, pueden hacer uso, en algunas situaciones de aprendizaje-enseñanza, de una metodología que difiere de los cursos generales; están diseñados para adultos, pero pueden aplicarse a alumnos más jóvenes y realizarse en alguna institución o en una situación laboral determinada.

Gracias a estos tipos de cursos, los alumnos extranjeros serán capaces de producir diferentes tipos de textos en el entorno de académico como reseñas, ensayos, informes, tesinas, tesis, etc., y además pueden comprender los contenidos de diversos textos académicos presentados en exposiciones, conferencias, debates, etc., donde participa el sujeto aprendiente con fines formativos.

En cuanto a los diccionarios de especialidad y el papel del léxico en el rendimiento académico, frecuentemente los estudiantes extranjeros en diferentes cursos académicos no saben leer un texto o no entienden lo que leen. Se puede enumerar diferentes factores que expliquen estos malos resultados, pero lo importante es saber que la identificación y el reconocimiento del vocabulario es un componente fundamental para la comprensión lectora. Una persona comprende cuando es capaz de interpretar el significado de vocablos, con sentido propio de la especialidad, y que luego se integrarán a sus propios conocimientos.

De hecho, según las palabras de Dalurzo y González (2005: 90), alguien que se ha especializado en un área determinada debe manejar el aparato léxico con que se denominan sus conceptos. En los textos académicos hay palabras de significado general y otras técnicas con un significado específico. Pues en la comprensión de los textos académicos el léxico desempeña un gran papel. La comprensión del género académico, por la existencia de los vocabularios

científicos, resulta más compleja. El uso de los diccionarios de especialidad puede ser útil para conocer la definición de las palabras técnicas o específicas.

La función de los diccionarios de especialidad es satisfacer las necesidades de un tipo específico de usuario presentando los datos lexicográficos de un conjunto de términos técnicos que se encuentra en un tipo específico de situación. Por eso el usuario al afrontar cualquier situación comunicativa afronta una necesidad terminológica y puede consultar a este tipo de diccionarios. Sobre el uso, necesidades y aprovechamientos de estas herramientas, a lo dicho en el capítulo anterior sobre este tipo de diccionarios especializados.

Lo que se entiende por el diccionario especializado no es solo un conjunto de las palabras técnicas traducidas o definidas sino una obra compleja con multitud de información útil para diferentes tipos de usuarios específicos y que se prepone incluir en las entradas lexicográficas especializadas información técnica, gramatical, colocacional, contextual y relacional.

Como apunta Gónzales Sánchez (2004), “los términos que forman un diccionario de especialidad están interconectados en distintos niveles. Es tarea del terminólogo construir un esqueleto sobre el que los términos puedan colocarse con coherencia y una serie de interconexiones que permitan ir de un término a otro para obtener la mayor información pertinente que sea posible en cada consulta.”

Es importante tener en cuenta que, sin poseer los conocimientos adecuados sobre el tema del área específica y una organización precisa, puede ser difícil identificar con certeza los términos específicos y sus unidades pertinentes. Los terminólogos, gracias a diferentes métodos útiles en este campo como la realización de una lista previa o hacer las comparaciones de frecuencias en diversos corpus, producen los diccionarios de especialidad en diferentes áreas.⁵⁸

⁵⁸ En Gómez de Enterría (2000b), en dos magníficos apéndices, se facilita una muy buena lista actual de diccionarios especializados útiles para la enseñanza de ELE con fines específicos en soporte papel o en soporte electrónico: de Economía, Comercio, Finanzas, Banca, Bolsa, Derecho y Turismo; de Ciencias naturales y de la salud; y de otros sectores como arquitectura, ingeniería y tecnología. Para comodidad del lector, y para más comodidad y accesibilidad de su consulta,

8.2 Enseñanza y aprendizaje del léxico español con fines específicos

La importancia que el estudio de español ha adquirido en diferentes sociedades, se debe, entre otros motivos, a las necesidades profesionales, relacionadas con las cada vez más intensas comunicaciones internacionales. Es cierto que el aprendizaje de las lenguas ha tenido siempre finalidades prácticas en diferentes ámbitos profesionales y técnicos, por eso los profesores en el aula deben prestar una especial atención en el uso de diferentes metodologías para la enseñanza de Lenguajes para Fines Específicos (LFE).

Según el Diccionario de términos clave de E/LE del Centro Virtual Cervantes, la variedad de LFE “se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta.”

En otras palabras, podemos decir que la enseñanza/aprendizaje de las LFE es una parte de la enseñanza de la lengua cuya meta es satisfacer las necesidades de comunicación de un grupo específico de aprendices en la comprensión lectora de textos técnicos, la capacidad para mantener conversaciones con fines comerciales, la comprensión y expresión orales en usos académicos, etc.

Por eso en el proceso de la enseñanza/aprendizaje de este género es importante identificar la finalidad y la situación comunicativa restringida en el ámbito específico. Y así se puede elaborar un plan para enseñar los contenidos secuenciados y temporalizados, y flexibles para adaptarse a las necesidades de los aprendientes en cada nivel. Así señala Gómez de Enterría (2010) destaca que un profesor de LFE debe prestar una especial atención en el aula:

“El profesor de español lengua de especialidad ha de plantear su formación a partir de un proceso previo de inmersión en la lengua de especialidad que va a enseñar. Situándose en un sector del aprendizaje de lenguas que requiere una delimitación rigurosa debido a su gran diversificación, no solo por la variedad de situaciones y contextos en los que se puede ubicar la comunicación especializada o profesional, sino también por los objetivos y métodos de aprendizaje en los que se

desenvuelven estas enseñanzas.” (Gómez de Enterría, 2010: 42).

El léxico desempeña un papel importante en la enseñanza/aprendizaje de LFE en el aula de E/LE. Como sabemos, las lenguas de especialidad poseen vocabularios propios en cada ámbito específico y establecen las relaciones entre términos y conceptos con características propias en cada área de especialidad.

Los profesores de español para fines específicos a la hora de plantear los contenidos léxicos en el aula de E/LE no deben olvidar que junto a los diferentes ejercicios que mejoran la habilidad de competencia comunicativa específica en determinado campo profesional, hay que facilitar la comunicación general también porque, como sabemos, cada ámbito específica (económico, científico, jurídico, etc.) no incluye solo el léxico especializado, sino que en los discursos especializados también requiere de un léxico funcional (gramatical) y contenido nocional-general.

Una de las actividades didácticas más eficaces para la enseñanza del léxico de especialidad consiste en el reconocimiento de los términos específicos (tanto en el caso de las palabras simples, como en las palabras compuestas) en un texto determinado (con fines académicos o profesionales). Así, con el apoyo del enfoque lingüístico textual, los aprendices incorporan los rasgos lingüísticos más destacados en cada tipo de texto de especialidad: la terminología, fraseología especializada, colocaciones, etc.

Es evidente que la variedad de textos de especialidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje son múltiples porque como sabemos, en cada área temática de especialidad se pueden encontrar numerosos tipos de discursos especializados. Por eso, el profesorado en el aula de E/LE debe mostrar y enseñar los textos de especialidad sobre el tema que le exige el aula en cada caso.

Los textos especializados pueden ser de diferentes ámbitos especializados: ciencias de la tecnología o técnica, ciencias sociales: economía, comercio, derecho, turismo, etc. o ciencias experimentales: ciencias de la salud, ciencias ambientales, etc. Los aprendientes en el aula de E/LE con el uso de diferentes tipos de diccionarios (monolingües, bilingües, generales, sectoriales, etc.) pueden reconocer el léxico propio de cada sector específico.

En cuanto a la selección de los textos específicos del curso en el aula de E/LE el profesor debe tener en cuenta que la terminología de cada sector específico es diferente y como señala Lerat (1997: 16), “Existen terminologías más duras, como las de la química, y otras más amorfas, como las de las ciencias sociales”.

Por eso se puede decir que la densidad del léxico específico en el contenido de un texto aumenta o disminuye según el grado de la especialización, por ejemplo, según advierte Calvi (2005), “la alta densidad de un artículo científico, por ejemplo, se diluye en los textos de enfoque didáctico o divulgativo, caracterizados por las más diversas estrategias de explicación y reformulación.”

También la función comunicativa que presenta cada texto de especialidad puede ser una gran ayuda para los aprendices para identificar y reconocer diversas clases de textos. Según Gómez de Enterría (2009), se pueden clasificar los textos de especialidad de la siguiente manera, según las diferentes funciones de cada documento:

- “Con *función argumentativa*, por ejemplo: los textos científicos, el informe técnico de muy alto nivel, el informe de ventas de una temporada, etc.;
- Con *función directiva* como la que presentan los textos jurídicos normativos: patentes, normas técnicas, pliegos de condiciones, contratos, etc. Teniendo en cuenta que son textos con carácter formal;
- Con *función instructiva*, aquí destacan los textos didácticos instructivos como el manual de instrucciones para el técnico; plan de estudios; recomendaciones de uso; o incluso los libros de texto;
- Con *función expositiva* sobre todo en textos recopilatorios o descriptivos, por ejemplo, el acta de una reunión o una descripción técnica, entre otros. También encontramos esta función en artículos informativos, nomenclaturas y anuarios.” (Gómez de Enterría, 2009: 55)

También, según la misma Gómez de Enterría (2009), será muy útil que el profesorado en el aula de E/LE muestre a los alumnos diferentes documentos característicos de cada actividad profesional como contratos, cartas, informes, etc. Es recomendable que los textos profesionales se presenten tal como son en realidad, sin adaptaciones ni modificaciones, y solo así los alumnos pueden lograr

a entender bien la función comunicativa de cada texto en el proceso del aprendizaje.

8.2.1 El español de la economía en el aula de E/LE

Por su particular interés y el volumen de su demanda, aquí podemos realizar una comparación justificada y razonable entre dos diferentes materiales de la enseñanza de español en el ámbito de la economía en el aula de E/LE. Y así podemos identificar distintas técnicas didácticas para la enseñanza de los vocabularios específicos de la economía en cada método analizado.

Según Pérez Vázquez (2008: 4-5), en general, podemos realizar una lista de las más importantes clases de palabras que se emplea como léxico específico en diferentes métodos y materiales en el mundo de la economía⁵⁹:

- Préstamos sin su definición: *fax, mailing, e-mail* y etc.
- Préstamos cuya traducción se ha mencionado entre paréntesis: *marketing-mix* (producto, precio, distribución y promoción) y etc.
- Préstamos presentados como sinónimos de una palabra española: *paquete turístico* (package), *publicidad* (marketing), etc.
- Neologismos (formados con morfemas del griego y del latín): *tele-* (*teletexto*), *logo-* (*logotipo*), *super-* (*supercuenta*), etc.
- Calcos (neologismos producidos de la traducción literal del inglés): *libre comercio* (*free trade*), etc.
- Términos articulados o colocaciones: *cifra de ventas, mano de obra, penetración de mercado, sociedad limitada, sociedad anónima* y etc.
- Siglas españolas: *NIF, PIB, CIF, IVA*, etc.
- Abreviaturas: *Dto.* (*descuento*), *Dpto.* (*departamento*), *Fdo.* (*firmado*), etc.

⁵⁹ Se puede ver muchos ejercicios para practicar este tipo de palabras en diferentes materiales didácticos del ámbito del comercio y de la economía.

8.2.1.1 El léxico de la economía y el método conceptual

En el método utilizado en el material didáctico *Español para el comercio internacional* (1998) lo importante es la transmisión de los vocabularios en el mundo de la economía a los alumnos, utilizando diversos ejercicios únicamente sobre léxico específico⁶⁰. En este material no podemos ver ejercicios sobre la interacción social, cultural o pragmática en el campo de la economía ni ejercicios gramaticales, que se consideran propios de su método general de E/LE.

Los aprendices de este material pueden explotar intensivamente los recursos léxicos, terminológicos y expresiones. Este libro se dirige principalmente a los alumnos con un nivel medio-alto o avanzado de español. Podemos ver un par de los ejercicios realizados en este material didáctico:

Ejercicios prácticos
<p>Ej. 1. Rellene los huecos de las frases siguientes con las palabras adecuadas de cada familia cuya raíz se indica:</p> <p>PRODUC-, CONSUM-, COMERC-</p> <p>a)- Un (1) compra, vende o intercambia bienes y servicio con fines lucrativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se denomina también..... (2) a una tienda, un almacén o un establecimiento para una actividad..... (3). - Los canales de distribución se llaman también canales de..... (4). - Cuando se realiza dentro de un país, se trata de..... (5) interior. <p>b)- Normalmente, el..... (6) le vende el..... (7) a los mayoristas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El comercio es la actividad de intermediación entre la..... (8), el consumo y la inversión. - Al fabricante se le denomina también..... (9) <p>c)- Los bienes de..... (10) pueden ser perecederos o duraderos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los minoristas ofrecen el producto al..... (11).

Español para el comercio internacional (página 11)

⁶⁰ Felices Lago, Á.M y C. Ruiz López 1998. *Español para el comercio internacional*. Madrid: Edinúmen.

Ej. 2. Relacione los conceptos de las dos columnas siguientes:	
a) Comercio Interior	1) Para fabricación y transporte de otros bienes
b) Productos perecederos	2) Cantidad limitada de un producto
c) Comercio al detalle	3) Compraventa entre diferentes países
d) Blanes de equipo	4) No duraderos, según un ciclo corto
e) Productos no perecederos	5) Grandes cantidades de un producto
f) Comercio al por mayor	6) Compraventa dentro de un mismo país
g) Comercio exterior	7) Destinados al consumo final
h) Bienes de consumo	8) Duraderos, admiten un ciclo largo

a) Comercio Interior	1) Para fabricación y transporte de otros bienes
b) Productos perecederos	2) Cantidad limitada de un producto
c) Comercio al detalle	3) Compraventa entre diferentes países
d) Blanes de equipo	4) No duraderos, según un ciclo corto
e) Productos no perecederos	5) Grandes cantidades de un producto
f) Comercio al por mayor	6) Compraventa dentro de un mismo país
g) Comercio exterior	7) Destinados al consumo final
h) Bienes de consumo	8) Duraderos, admiten un ciclo largo

Español para el comercio internacional (página 12)

Como se ve, los ejercicios de rellenar huecos o de relacionar conceptos son los propios de la lengua general; pero se distinguen, por el tipo de conceptos y enunciados que son objeto del ejercicio.

Según Pérez Vázquez (2008: 7), en este método que llamamos “conceptual”, entre los principales ejercicios para la enseñanza del léxico específico podemos mencionar los siguientes:

1. Ejercicios de morfología: formación del sustantivo y adjetivo del verbo correspondiente.
2. Ejercicios de expresión escrita, para utilizar léxico especializado como construir frases con una lista de palabras.
3. Ejercicios de frases con huecos y rellenarlos con una lista de palabras.
4. Ejercicios de comprensión lectora sobre diferentes conceptos presentados en un texto.

8.2.1.2 El léxico de la economía y el método comunicativo

En el segundo método que llamaremos “comunicativo”, los materiales de trabajo se fundan en la enseñanza de enfoque por tareas. En este método se transmite conocimientos sobre la lengua específica a través de interacción social y funciones comunicativas. Las tareas realizadas en los libros basados en este método, representan procesos de comunicación de la vida real. Y así los alumnos estarán preparados para el mundo laboral.

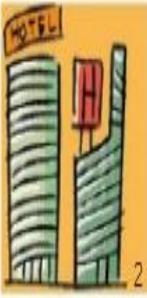
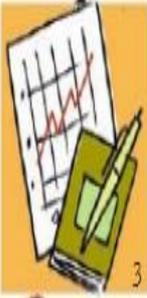
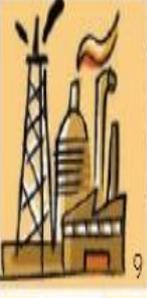
En el mundo del comercio y la economía, el libro que representa más las características mencionadas es *Socios* (1999). Con este libro- que se ha nivelado según el MCER- los alumnos pueden aprender la lengua específica mediante diferentes situaciones comunicativas (dar un préstamo, disculparse por llegar tarde a una cita, solicitar un servicio, etc.).

Cada unidad didáctica en este material ofrece una serie de actividades de comprensión, observación, y producción de la lengua específica en diferentes situaciones reales de la vida laboral. Además, este libro presenta numerosos ejemplos del lenguaje coloquial (*fíjate, pues, ya, mira, etc.*) y fenómenos típicos del lenguaje oral (como pausas, vocalizaciones, palabras de relleno, etc.).

En este tipo de manual se ha utilizado una gran cantidad de técnicas visuales-como dibujos- para la enseñanza del léxico específico en el campo del comercio. Hay que destacar que la mayoría de los ejercicios presentados en este libro se dedica a la enseñanza del léxico específico, pero también se pueden encontrar ejercicios en los que se practica más el léxico más común y no tan específico. A continuación, podemos ver un par de los ejercicios realizados en este material didáctico: el primero donde se pide relacionar convenientemente una expresión y una imagen; el segundo, un ejercicio de comprensión de un texto previo.

1. TIPOS DE EMPRESA, TIPOS DE ESCUELA

A. Aquí tienes algunos tipos de empresa y de escuela. Relaciona cada tipo con una ilustración.

					1	una escuela de negocios
					2	una escuela de marketing
					3	una escuela de turismo
					4	una academia de Idiomas
					5	una compañía aérea
					6	una compañía de seguros
					7	una cadena de tiendas de ropa
					8	una cadena de hoteles
					9	una empresa de alimentación
					10	una empresa de informática
						una empresa petroquímica
						una empresa de telecomunicaciones
						un despacho de arquitectos

Socios 1 (libro del alumno), página 29

Alumno B. Imagina que estas son tus empresas. Completa el cuadro. Luego, pregunta a tu compañero por sus empresas y completa el otro cuadro.

	Tipo de empresa	N.º de laboratorios, oficinas, sucursales, tiendas, supermercados, fábricas, etc.	N.º de empleados
 Seguvida			
 HINOS SANZ			
 el trébol			

-  ¿Qué es Circus?
-  Es una empresa petroquímica.
-  ¿Cuántos laboratorios tiene?
-  150.
-  ¿Y cuántos empleados?
-  Unos 500.

Socios 1 (libro del alumno), página 33

En general podemos decir que los materiales didácticos cuyo método es comunicativo utilizan diferentes modelos de ejercicios para enseñar el léxico específico. A continuación, mencionamos algunos según la propuesta de Pérez Vázquez (2008: 15):

1. Ejercicios de frases o textos cortos con huecos para rellenarlos con una lista de vocabulario dada.
2. Definir un término específico o un concepto con la ayuda de palabras dadas. Por ejemplo, se debe definir *PIB* con la ayuda de siguientes palabras: *producidos, año, suma de valor, país, bienes y servicios*.
3. Se ofrece la definición y el alumno debe buscar y encontrar la palabra que corresponde a dicha definición. En este tipo de ejercicios normalmente se utiliza el soporte visual o un texto para ayudar más a los alumnos.
4. En este método se utiliza mucho diferentes ejercicios de interacción social así que los alumnos actúan desde su propia identidad o asumen el papel de un personaje en el área específica o tienen que hacer unas tareas de la vida real como escribir una carta, rellenar un formulario, una factura y etc.

8.3 E/LE y hablantes de persa en ámbitos profesionales

Recientemente, han aumentado las relaciones económicas y comerciales entre empresas de España e Irán. Por los encuentros entre empresarios españoles e iraníes, cada vez hay más empresarios iraníes interesados en establecer vínculos y relaciones estables en España y al revés.

La importancia del estudio de las lenguas extranjeras —y en este caso español— depende de necesidades profesionales relacionadas cada vez más con las comunicaciones internacionales. En otras palabras, el hecho de aprender una lengua extranjera está relacionado directamente con el propósito de facilitar tanto las transacciones comerciales como la transmisión de diversos conocimientos científicos en las relaciones con otros países.

A continuación, se repasan algunas técnicas y estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la comunicación profesional en el aula de ELE, en general, y para los hablantes de persa, en particular, integrando diferentes tipos de procedimientos y actividades que faciliten la comprensión, la práctica y la evocación de dicho objeto de estudio en diferentes ámbitos de especialidad.

8.3.1 La comunicación profesional en E/LE

El acto de comunicación es un proceso de interpretación cuyo objetivo es intercambiar diferentes tipos de informaciones y que, en los contextos profesionales, donde manifiesta el emisor para transmitir los datos al receptor con el propósito de realizar los objetivos profesionales en diferentes ámbitos.

Por distintas causas de la demanda de enseñanza del español para la comunicación profesional en los ámbitos político, económico, tecnológico, etc., la actividad de los profesionales de la enseñanza de E/LE es cada vez más compleja y especializada, en constante adaptación al entorno cambiante, y con más exigencias en este sentido.

Definitivamente para un estudiante de E/LE aprender cuestiones como el comportamiento y la actitud de los profesionales ante diversas situaciones cotidianas (*saludos, invitaciones, desacuerdos, turnos de habla en una negociación, código gestual, etc.*) puede desempeñar un gran papel en futuros asuntos laborales. En otras palabras, estos temas mejoran las capacidades de comprensión y expresión que necesitan los estudiantes de E/LE para desenvolverse en un determinado ámbito de actividad profesional.

En las palabras de Aguirre Beltrán (2000: 36), los estudiantes de E/LE para progresar en diferentes técnicas de comunicación requieren el conocimiento de la lengua, del contexto de uso, de las características de comunicación y el uso de las tecnologías de la información y, además, necesitan aprender diferentes aspectos de la comunicación corporativa (el conjunto de mensajes que una institución proyecta a un público determinado) y de la cultura de la organización (las distintas formas en que los miembros de una organización piensan y actúan).

Estas cuestiones se aprenden en cada contexto de especialidad, con unas normas de interacción y mediación propias. Con el uso de las metodologías didácticas más eficaces y gracias al enfoque comunicativo (o por tareas), simulaciones, proyectos y presentaciones orales, los estudiantes adquieren y desarrollan las habilidades y técnicas necesarias de comunicación en diferentes contextos determinados.

En algunos ámbitos, entre las habilidades y técnicas que el profesorado debe tener en cuenta a la hora del planteamiento didáctico y planificación de enseñanza/aprendizaje del español para la comunicación profesional podemos destacar y recordar las siguientes: La comprensión y redacción de textos técnicos y profesionales, hacer presentaciones en diferentes situaciones profesionales, participar en reuniones formales de negocios, y en conversaciones telefónicas.

El profesorado en el aula de E/LE tiene que prestar una especial atención a los requisitos que plantean diferentes situaciones de comunicación en las que los aprendices tendrán que desenvolverse, por ejemplo: el lugar donde se realiza el intercambio de las diferentes informaciones profesionales entre el emisor y el receptor, la relación entre ellos y el tema o ámbito del que se va a tratar. Aguirre Beltrán (2000: 41) ha agrupado las situaciones comunicativas de siguiente manera:

“En términos generales, podemos agrupar las situaciones de comunicación en situaciones orales, escritas y mixtas. En todo caso, la comunicación profesional va a requerir el conocimiento de los procesos de comunicación, el conocimiento lingüístico (lengua común y de la especialidad), el conocimiento del contexto de uso y el conocimiento del sector de actividad profesional.” (Aguirre Beltrán 2000: 41).

Hay que destacar que la elección de los materiales y diversos recursos didácticos -especialmente los recursos audiovisuales- en la presentación y enseñanza de los diferentes aspectos de una situación de comunicación puede ser eficaz para los estudiantes de E/LE. Gracias a los recursos multimedia se pueden mostrar diferentes elementos que conforman una situación (lengua, lenguaje corporal, conducta, reacciones, etc.) y, por supuesto, los aspectos culturales que intervienen directamente en las comunicaciones.

Y lo fundamental en la enseñanza/aprendizaje de diferentes situaciones de comunicación es poner en práctica estrategias y herramientas que forman parte de la vida profesional, y que transmiten la sensación de lo que ocurre en el mundo profesional.

8.3.2 El papel de la cultura en la comunicación profesional

En la enseñanza/aprendizaje de L2, debemos tener muy en cuenta el hecho de que hay un vínculo bastante fuerte entre la comunicación y la cultura. Por eso, los contenidos interculturales deben estar siempre presentes en el aula de lenguas extranjeras y, por cierto, aún más en las aulas de lenguas con fines profesionales. El alumno, gracias a la adquisición de competencia intercultural en el aula de E/LE con fines profesionales, tendrá la posibilidad de adaptarse y desenvolverse en diferentes situaciones profesionales donde tiene que comunicarse con personas de cultura diferente.

Según lo propuesto en el plan curricular del instituto Cervantes (PCIC), el docente en el aula tiene como objetivo convertir al estudiante de E/LE en un hablante intercultural desde el inicio de su aprendizaje (PCIC, 2007, vol. A1-A2, pp. 83-90). Sin duda, los alumnos sin habilidades y actitudes interculturales nunca van a poder integrarse en la comunidad de una cultura ajena.

Según Ghavamí (2015: 123), es cierto que tener la experiencia de vivir en un país extranjero sólo permite percibir algunas diferencias culturales como los saludos, la forma de vestir y algunos aspectos más pero no ayuda a la adquisición automática de habilidades interculturales. Resulta, pues, evidentemente, que la competencia cultural se adquiere a través de diferentes estrategias didácticas. Por eso es necesario integrar los contenidos interculturales en la clase de español con fines profesionales, porque ayudan a los aprendientes a realizar su actividad profesional en una lengua y una cultura ajenas.

Según Fuentes (2010: 8), “debemos transmitir al alumno que no bastará con conocer el idioma de Cervantes, ni siquiera la cultura española, para desenvolverse con eficacia en esta situación comunicativa concreta”. Otra responsabilidad del docente en el aula de español con fines específicos es mostrar diferentes aspectos de la cultura española a los aprendientes y, en este caso, a los hablantes de persa.

En este ámbito, Ghavamí (2015: 124) propone, según la base de datos ofrecidos en el sitio oficial de la Agencia Nacional Española del programa Juventud en Acción (SVA), algunas tablas con diferentes temas en las que se ha destacado algunos parámetros para el dominio de las diferencias interculturales entre España e Irán en el ámbito de la comunicación profesional⁶¹:

Ropa: La forma de vestir es el aspecto más visible de la cultura de un país. En ella influirá el clima y se podrá adivinar la clase social o los preceptos religiosos, entre otras cosas. Es por ello importante saber:

(I) Diferencias interculturales		
Ámbito del VESTIDO	IRÁN	ESPAÑA
¿Cómo se visten?	¿??	¿??
¿Hay prendas que debería prever adquirir al llegar?	¿??	¿??
¿Hay normas sociales que se rigen por la vestimenta?	¿??	¿??
¿Es ofensivo vestir de determinada manera (pantalón corto, camisetas muy escotadas, minifaldas, etc.)?	¿??	¿??
¿Influye el estrato social en la manera de vestir?	¿??	¿??
¿Qué ropa visten los hombres?	¿??	¿??

Comida: La comida en cada país varía en función de numerosos factores: los cultivos autóctonos, la época del año y las costumbres, entre otros. Al principio puede que todo sepa mal o extraño, que se añoren los platos típicos del país y que se tengan dificultades para encontrar en el supermercado los alimentos a los que se está habituado. Puede ser interesante por tanto empezar a descubrir:

(II) Diferencias interculturales		
Ámbito de la COMIDA	IRÁN	ESPAÑA
¿A qué horas comen?	¿??	¿??
¿Cuántas veces al día?	¿??	¿??
¿Es fácil encontrar los mismos alimentos que en España?	¿??	¿??
¿Resultará fácil llevar mi dieta alimentaria (vegetariano/a, vegano/a, sin gluten, etc.)?	¿??	¿??
¿Cuál es la manera culturalmente aceptada de invitar a alguien a comer?	¿??	¿??
¿Qué se dice cuando se es invitado/a?	¿??	¿??

⁶¹ Vease:// http://www.formacionsve.es/salida/6_1_2_choque_cultural.php#inicio.

Ocio: Los y las jóvenes de uno y otro país no se divierten de la misma manera ni cuentan con los mismos espacios para su entretenimiento. Podría ser interesante empezar a investigar sobre:

(III) Diferencias interculturales		
Ámbito del OCIO	IRÁN	ESPAÑA
¿Qué actividades recreativas practican?	¿??	¿??
¿Cuáles son los deportes favoritos?	¿??	¿??
¿Resulta fácil encontrar lugares en los que continuar practicando las actividades que hago habitualmente?	¿??	¿??
¿Qué se hace los viernes, sábados y domingos?	¿??	¿??
¿Cómo se divierten entre semana?	¿??	¿??
¿Dónde se reúnen los jóvenes?	¿??	¿??
¿Cuáles son los horarios laborales o de los estudiantes?	¿??	¿??

Relaciones entre sexos: Las relaciones entre hombres y mujeres varían según las culturas. Es especialmente importante conocer los comportamientos que son aceptados socialmente y los que no. Las preguntas que hay que hacerse al respecto son:

(IV) Diferencias interculturales		
Ámbito de las RELACIONES ENTRE SEXOS	IRÁN	ESPAÑA
¿Qué conductas se consideran apropiadas entre sexos?	¿??	¿??
¿Cómo se saludan?	¿??	¿??
¿Qué comportamientos pueden ser especialmente ofensivos en el trato con una mujer o de una mujer a un hombre?	¿??	¿??
¿Qué se piensa del matrimonio?	¿??	¿??
¿A qué edad se casan?	¿??	¿??
¿Cómo se escoge la pareja?	¿??	¿??
¿Hay noviazgo?	¿??	¿??

Vivienda: Las comodidades de las que dispone un alojamiento, así como el propio tipo de vivienda cambian de un país a otro. También las normas sociales para comportarse cuando se es invitado/a a una casa ajena. Habrá que preguntarse para ello:

(V) Diferencias interculturales		
Ámbito de la VIVIENDA	IRÁN	ESPAÑA
¿Cómo son las viviendas?	¿??	¿??
¿qué comodidades tienen?	¿??	¿??
¿qué comodidades son indispensables debido al clima?	¿??	¿??
¿cómo debo comportarme al entrar en una casa ajena?	¿??	¿??

Según la propuesta de Paricio Tato (2004: 10), el profesor de español con fines específicos tiene que incrementar la propia conciencia cultural del alumno y su competencia intercultural. Por eso, en el aula de E/LE, en general, y con estudiantes y hablantes de persa proponemos como objetivo esencial la respuesta y dominio de cuestionarios socioculturales como los de las tablas anteriores, cuyas respuestas han de conocer y dominar con precisión los hablantes, en este caso, de persa, estudiantes/aprendientes de español.

Ahora bien, la adquisición de la competencia cultural, como señala Meyer (1991), destacado por Oliveras (2000: 38), se debe acompañar con la observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales como procesos necesarios. Frecuentemente podemos ver elementos de la vida rutinaria y diferentes costumbres en los manuales de español con fines específicos. Pero es más aconsejable utilizar aquel método que obliga a los alumnos a observar y reflexionar; y a fijarse con atención e incorporar las diferencias culturales.

Por ejemplo, el docente en el aula de E/LE al proponer diferentes preguntas sobre un aspecto cultural en el ambiente profesional de negocios (o cualquier otra especialidad) puede abrir un proceso de reflexión entre los alumnos. Por ejemplo: muchas personas, para firmar los contratos y realizar las negociaciones, eligen las comidas o las cenas como escenario; y desde esta observación se pueden plantear algunas preguntas en el aula como: ¿cree que es positivo cerrar negocios durante una comida?, ¿qué consejos le daría a un compañero más joven y sin experiencia?, y otras similares. Así, los alumnos también podrán presentar las anécdotas y experiencias personales sobre cada aspecto cultural en los ambientes profesionales.

A continuación, según la propuesta de Ghavamí (2015: 124-125), podemos ver un ejercicio sobre el tema de la interculturalidad en los ámbitos profesionales (la comprensión lectora) por lo que el estudiante puede reflexionar sobre las diferencias interculturales en los ámbitos profesionales (España e Irán):

Lea atentamente el texto siguiente y trata de responder a las preguntas siguientes:

“La puntualidad no es una de las grandes virtudes de la comunidad corporativa española, aunque tampoco lo son los grandes retrasos. Por eso, una demora de diez minutos puede considerarse normal.

Una vez en la reunión de negocios, el hielo suele romperse con alguna conversación superficial, por ejemplo, cómo estuvo el viaje desde el país de origen del visitante o el clima. Después de esa introducción, es común que el primer encuentro sea usado para conocer en profundidad la posibilidad de hacer un negocio y no para discutir las condiciones propias de la operación, que serán abordadas en futuras entrevistas.

Resulta difícil determinar si lo hacen por reserva o falta de confianza, pero los españoles suelen mostrarse reacios a dar información específica sobre la compañía, el sector en que se desenvuelven o la competencia. Las preguntas al respecto pueden no ser muy bien vistas y, por eso, se recomienda evitarlas a menos que el grado de confianza (previa o desarrollada) con el empresario español sea considerable.”⁶²

EJERCICIOS:

1. ¿Son iguales los rasgos identificados en el texto con los de la cultura iraní?, explique las diferencias y semejanzas entre estas dos culturas a la hora de negociar.
2. En su opinión, ¿cuál de estos rasgos puede afectar de forma negativa a las negociaciones comerciales?, ¿por qué?
3. Explique y comente un rasgo de la cultura iraní en las negociaciones comerciales y explique si este rasgo afecta a las negociaciones de manera positiva o negativa.

⁶²Véase <https://www.protocolo.org/laboral/empresarial/claves_para_negociar_de_forma_exitosa_en_espana.htm>.

Además, se recomienda enseñar diferentes aspectos culturales mediante el análisis de documentos auténticos como libros, periódicos, revistas, textos y videos publicitarios, películas y materiales audiovisuales. Así, los alumnos pueden practicar el dominio de las cuatro destrezas y, al mismo tiempo, se familiarizan con la realidad del mundo profesional fuera del aula. Conviene mencionar y destacar que estas fuentes deben adecuarse a los objetivos de la enseñanza y a las necesidades de los alumnos.

También, según la misma Ghavamí (2015), si nuestros alumnos no tienen la oportunidad de observar una situación real, se puede asimilar dicha situación de comunicación (por ejemplo: una negociación comercial entre el empresario español y otro iraní) en el aula. Así se puede explicar bien todo tipo de elementos comunicativos además del lingüístico prestando una atención especial al elemento cultural (el lenguaje indirecto a la hora de presentar negativas, las pausas, la proximidad física en el trato y el contacto físico, el turno de palabras, etc.).

8.3.3 Metodología de E/LE profesional y hablantes de persa

Consideramos que el enfoque comunicativo es el mejor para la enseñanza-aprendizaje de español a hablantes de persa para la comunicación en diferentes ámbitos profesionales. En este método, se utiliza la lengua como un instrumento cuya función es satisfacer las necesidades de comunicación. Aguirre Beltrán (2000) ha destacado la importancia de la metodología basada en la comunicación.

Como sostiene la misma Aguirre Beltrán (2004: 1123), es aconsejable que el docente en el aula elija el método comunicativo en general y, según el nivel de los estudiantes y sus necesidades, que utilice una amplia variedad de métodos de trabajo. A continuación, recordamos, en breve, los cinco métodos de trabajo que propone Aguirre Beltrán (2004: 1123-1127) para la enseñanza de español con fines específicos, en general y la comunicación profesional, en particular:

1º) Simulación: Con este procedimiento, se reconstruyen todos los elementos que participan en una situación de comunicación profesional concreta en el mundo real. Así, los alumnos podrán practicar todas las competencias comunicativas, y los elementos culturales que se aplican en la lengua meta.

2º) Tareas: Con este método, al final de cada unidad, los estudiantes tienen que realizar una tarea de aplicación. Para complementar dicha tarea, los alumnos habrán resuelto unas tareas intermedias y así aprenderán los elementos lingüísticos y comunicativos, con los rasgos culturales que se aplican en la lengua meta (léxico, gramática, contenidos socioculturales y etc.).

3º) Proyectos: El aprendizaje por proyectos se centra en los alumnos permitiendo un alto grado de participación por parte de ellos mismos. Con este método, todas las actividades ayudan a los aprendientes a realizar el proyecto final que estará relacionado con la actividad profesional de los alumnos. “La actividad se inicia con la elección del tema, búsqueda de materiales y documentación; distribución del trabajo individual y de grupo, organización de la información maquetación y presentación”. (Aguirre Beltrán: 2004, 1125)

4º) Presentaciones orales: Se puede utilizar este método de trabajo de forma aislada o combinarlo con los métodos anteriores. Lo importante es saber que en este método hay que aplicar una combinación de todos los elementos lingüísticos y aspectos socioculturales.

5º) Estudios de casos: En este procedimiento se plantea un texto en el que se describe un problema real relacionado con el ámbito profesional. Los alumnos tienen que identificar y analizar la problemática y después pueden proponer algunas soluciones para resolverla. Con este método, se desarrolla las habilidades lingüísticas, comunicativas e interculturales de los alumnos.

8.3.4 El diseño de E/LE en ámbitos profesionales en general

El proceso de enseñanza- aprendizaje de español para la comunicación en ámbitos profesionales debe partir de un plan claramente definido en el que hay que tener en cuenta la lengua, el contenido temático-profesional y la pedagogía.

Según Ghavamí (2015:125-127), en el diseño de un curso tradicionalmente se ha distribuido tres etapas, lo que se considera necesario a la hora de diseñar un curso de español en diferentes ámbitos de especialidad:

1. El análisis de necesidades: El análisis de necesidades de los alumnos se considera como la primera fase para plantear un curso. A través del test de nivel, cuestionario o una entrevista oral con cada uno de los discentes se pueden analizar las necesidades y en consecuencia el docente puede plantear los objetivos y contenidos del curso. La necesidad principal de los alumnos en este tipo de cursos es desarrollar los repertorios comunicativos con el fin de poder desenvolverse eficazmente en diferentes ámbitos profesionales.

2. El establecimiento de los objetivos: Después de analizar las necesidades de los alumnos, el docente puede establecer los objetivos generales del curso, así como los objetivos específicos en detalle. De este modo, el objetivo principal de un curso de español para la comunicación en ámbitos profesionales sería que los alumnos desarrollan los repertorios lingüísticos (léxico, gramática, fonética, elementos interculturales y etc.) y realizan la comunicación eficazmente en diferentes situaciones profesionales.

3. Selección de contenidos: Según el *Diccionario de términos clave de ELE* “los contenidos consisten en aquel conjunto de conceptos y procedimientos que hay que aprender para lograr los objetivos del programa.” Una programación, de acuerdo con las orientaciones del MCER (2002), debe incluir los siguientes contenidos:

- Contenidos necesarios para el desarrollo de la competencia lingüística: gramaticales, léxicas, fónicos, ortográficos y ortoépicas.
- Contenidos necesarios para el desarrollo de la competencia sociolingüística: culturales, socioculturales e interculturales.
- Contenidos necesarios para el desarrollo de la competencia pragmática: nocionales, funcionales, tipos textuales y organización del discurso.

Según la misma Ghavamí (2015), es muy importante saber que diferentes contenidos (lingüísticos e interculturales) han de integrarse dentro de las actividades; así los alumnos pueden practicar todos los repertorios lingüísticos (teóricos y prácticos) a la vez, lo cual será muy eficaz para desarrollar las destrezas comunicativas en diferentes ámbitos de especialidad.

8.3.5 Actividades específicas de E/LE en comunicación profesional

Hoy en día, se puede encontrar diferentes propuestas de manuales de español con fines específicos en diferentes ámbitos profesionales. En estos manuales se ofrecen diferentes tipos de actividades útiles para la enseñanza de la comunicación profesional a los extranjeros en general y a los hablantes de persa en particular.

Según Fuentes Sánchez y Villar Saro (2016: 2), dentro de la oferta editorial para la enseñanza-aprendizaje de español con fines específicos, los manuales de *Español de los Negocios* tienen más variedad por lo que podemos permitirnos elegir entre ellos según el nivel de los alumnos. Aguirre Beltrán (2010: 299) destaca como principales ventajas del uso de un método la validez de sus contenidos lingüísticos, la exactitud de sus explicaciones y la propiedad de sus ejemplos.

Por otro lado, tenemos los materiales auténticos que, en palabras de Aguirre Beltrán (2010), son aquellos textos simplificados que modificamos para adaptarlos a los objetivos de la programación. Hay una variedad enorme de textos, tanto escritos como orales, que pueden encajar en dicha definición, y entre ellos podemos mencionar algunos más sobresalientes: artículos de prensa, formularios, contratos y materiales audiovisuales de medios de comunicación. Con estos textos, los alumnos se familiarizan con una cantidad enorme de léxico nuevo y específico, así como una sintaxis quizás avanzada para su nivel, pero como son un reflejo de la realidad, se consideran útil a la hora de enseñar la comunicación profesional.

De toda forma, como ha señalado Ghavamí (2015), no hay un manual concreto para la enseñanza de español para la comunicación profesional a los hablantes de persa, en general, por eso el docente en el aula puede modificar los contenidos o adaptar las actividades ofrecidas en diferentes manuales según el nivel de los alumnos y sus necesidades.

Actividades para hablantes de persa: chunks y culturemas

1. Comparaciones estereotipadas y tópicos o clichés

***Ejemplo modelo

(1). Descripción de la actividad: COMPARACIONES ESTEREOTIPADAS Y TÓPICOS
Ámbito de la cultura, las expresiones y el léxico
Contenidos: Comparaciones estereotipadas y tópicos de la cultura española
<p>Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los estereotipos, tópicos y clichés más comunes de España en general para saber la cultura de dicho país 2. Hacer una comparación entre estereotipos y tópicos de España y los en Irán, así podrán aprender los hablantes de persa las diferencias interculturales entre ambos países. 3. Consultar la historia de dichos estereotipos, o tópicos en internet, libros, enciclopedias y diccionarios (El profesor puede hacer una selección de <i>El porqué de los dichos</i> de José M. Iribarren).
Nivel (Según el MCER): B1-B2
Método: comunicativo
<p>Texto, los datos en su entorno: http://www.huffingtonpost.es/2014/08/28/estereotipos-falsos-espanoles_n_5697915.html</p> <p>Algunos estereotipos de los españoles que no son verdad</p> <p>¿Qué sabes de los españoles? ¿Cómo los definirías? Si le hicieses esta pregunta a un extranjero probablemente en su respuesta habría algún que otro acierto y muchos, muchos errores. Así lo pudimos ver el pasado mes de febrero en el artículo Spain, Land of 10 P.M. Dinners, Asks if It's Time to Reset Clock, que publicaba el diario <i>The New York Times</i> y que iba cargado de tópicos.</p> <p>Las series y películas extranjeras también ayudan a descubrir la imagen que tienen fuera de España de nosotros. En <i>Noche y Día</i>, con Tom Cruise y Cameron Diaz, había toros corriendo por Sevilla y en <i>Ahora los padres son ellos</i>, Dustin Hoffman viajaba a España a aprender a bailar... ¡flamenco! (¿qué otra opción había?) Ha llegado la hora de desmentir estos tópicos y aclarar cuáles de esos estereotipos NO son ciertos:</p> <p>Todos sabemos bailar flamenco y sevillanas</p> <p>No, no es verdad. Ambos son bailes típicos del sur de España y ni siquiera en esta zona sabe bailarlos todo el mundo. En otras áreas del país hay otros bailes regionales (que tampoco sabe bailar todo el mundo). En Madrid es el chotis; en Galicia, la muñeira; la jota en Aragón y la sardana en Cataluña, por citar algunos ejemplos.</p> <p>Somos vagos y dormimos la siesta a diario</p> <p>Nos gusta atribuirnos la siesta como uno de los grandes inventos nacionales, pero eso no significa que la durmamos a diario (¡ojalá!). A la hora que deberíamos estar dedicados a ello, la mayoría estamos en el trabajo. Nuestro horario laboral suele ser de mañana y tarde. Los más afortunados, que sí pueden dormir, son las personas mayores (jubilados) y los niños pequeños (que aún no están en edad escolar).</p> <p>La paella es nuestra comida típica</p> <p>No, es la comida típica en la Comunidad Valenciana. Cada zona tiene su gastronomía y sus propios platos. Si tuviésemos que elegir un plato nacional, ése sería sin duda la tortilla de patata.</p> <p>Nos pasamos el día de fiesta</p> <p>Es verdad: en España todo es motivo de celebración. Nuestro calendario está lleno de fiestas, algunas tan</p>

famosas como los Sanfermines o la Tomatina y otras menos internacionales como las fiestas patronales de los pueblos, pero eso no significa que vayamos a todas. No tendríamos tiempo ni seríamos físicamente capaces. Por poner un ejemplo: la Virgen del Carmen (16 de julio) es patrona de los marineros y la festividad se celebra en casi todos los pueblos costeros del país.

Desarrollo, por partes: Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa,

1. Estereotipadas, tópicos y clichés más comunes de España y una explicación breve para cada uno y mostrarles si son verdades o no. y, SIEMPRE QUE SEA POSIBLE, hace una comparación entre los estereotipadas, tópicos y clichés de España y los de Irán. Los alumnos con aprender las diferencias interculturales podrán aprender la cultura española de manera más eficaz.
2. Una vez revisados por el profesor los estereotipadas, tópicos y clichés de España (en contexto adecuado).
 - Y, a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades en las que se practica los estereotipadas, tópicos y clichés más comunes de España para aprender la cultura de dicho país. (en: los ejercicios de rellenar los huecos, relacionar dos columnas, etc.).

(2). Descripción de la actividad: CULTUREMAS, CHUNKS y LÉXICO
Ámbito de la cultura, las expresiones y el léxico
Contenidos: Culturemas, colocaciones, expresiones y piezas léxicas de uso restringido
Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de 1. Identificar (destacado en el texto operativo), INTERPRETAR e incorporar bien algunas alusiones de cultura española actual o histórica. 2. Interpretar e incorporar algunas construcciones, colocaciones y expresiones. 3. Interpretar e incorporar algunas piezas léxicas de uso especial y restringido.
Nivel (Según el MCER): B2 (un párrafo)- C1 (un par de párrafos) – C2 (todo el texto)
Método: comunicativo, Enfoque Léxico
<p>Texto, los datos en su entorno: Primeras palabras, Sergi Pamies, <i>El País</i>, 2 AGO 2003 http://elpais.com/diario/2003/08/02/revistaverano/1059775211_850215.html</p> <p>Aprender español no sólo le servirá al visitante para integrarse en su entorno, sino para acceder a una de las tribus lingüísticas más multitudinarias del planeta. En efecto: los hispanohablantes no son ni uno ni dos sino 332 o 401 millones, según se consulten fuentes de la organización o de los manifestantes. El único idioma al que el español no puede tratar de tú a tú es el chino mandarín, practicado por casi 900 personas, en su mayoría chinos bajo los efectos de la visita del Real Madrid. La utilidad del aprendizaje, pues, va más allá del bienestar veraniego y asegura cierta rentabilidad en la inversión. Hay quien cree que aprender un idioma que sólo practican cuatro gatos es una pérdida de tiempo y calibran su valor en función de la audiencia potencial. Otros, como el profesor de lingüística de la Universidad de Barcelona Jesús Túson, ironizan sobre esta tendencia y escribe: "¿Comunicarse con 300, 600, 900 millones de personas? ¿Qué monstruosidad dialoguística! ¡Qué pesadilla, tanta comunicación! Toda una vida hablando y sólo hablando, las 24 horas del día; ¡todos los días de una vida larga, ¡para abarcar una multitud incalculable de hablantes potenciales!".</p> <p>El guiri, pues, debe tomarse el lado lingüístico de su viaje como un máster de inmersión que, a la larga, le permitirá interpretar textos tan cruciales para su porvenir como las cartas de los restaurantes españoles del mundo (Chez Paquito, Maruja's Tapas), el estribillo de cualquier canción grabada en los estudios Crescent Moon de Miami o seguir, en versión original, los desgarrados diálogos de un culebrón venezolano (cuentan que en Israel hay un canal temático sólo con culebrones para aprender español). Una vez asumida su condición de minúscula parte de un vastísimo todo, el extranjero deberá elegir con cuidado las primeras palabras a pronunciar en público. La mayoría de cursos de idiomas recomiendan saludar e identificarse. Ejemplo: "Hola. Me llamo Bond. James Bond". La utilidad de este sistema es discutible, ya que, en verano, los potenciales interlocutores del turista tenemos serias dificultades para distinguir el día de la noche y nos importa un bledo cómo demonios se llame. Lo de no diferenciar el día de la noche viene potenciado por el uso <i>non stop</i> de gafas de sol a prueba de eclipses y que tienen la finalidad de disimular los estragos de la mala vida en nuestros castigados globos oculares. En cuanto al saludo, es un hábito en vías de extinción. Casi nadie dice ya "buenos días" o "buenas tardes". Lo que se lleva es emitir un gruñido a modo de escupitajo verbal que nos retrotrae a los felices tiempos primates, cuando no arrastrábamos el lastre de la urbanidad. Existe, eso sí, una minoritaria tendencia <i>fashion</i> que, tanto para saludar como para despedirse, recurre por sistema a expresiones foráneas. Para saludar: hello (pronúnciese <i>jelou</i>). Para despedirse: Ciao (<i>chao</i>). En países de habla no hispana, en cambio, lo <i>fashion</i> es decir "buenos días" y "adiós". Y es que siempre deseamos lo que no tenemos.</p>
<p>Desarrollo, por partes: Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa,</p> <ol style="list-style-type: none"> Las sucesivas (a), expresiones de implicación cultural o histórica ('culturemas'); (b), colocaciones y expresiones; y (c), piezas léxicas de uso especial y restringido, estableciendo, SIEMPRE QUE SEA POSIBLE, relaciones directas o indirectas con culturemas y expresiones de la lengua persa. Después, se propone a los alumnos diferentes 'culturemas', colocaciones y expresiones (con N o V alternativos posibles). Una vez revisada por el profesor los 'culturemas', las colocaciones y expresiones nuevas formadas por los alumnos, estos los usan en un diálogo o cuento (en contexto adecuado). <ul style="list-style-type: none"> Nota: (a). La creatividad de los alumnos (escrita y oral) es esencial en esta actividad. Y (b), a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades en las que se practica los culturemas, colocaciones y léxico estudiado para crear enunciados (en: los ejercicios de rellenar los huecos, relacionar dos columnas, etc.).

*****Otras propuestas esquemáticas de ejercicios sobre Léxico, chunks y cultura**

a. Emparejar las palabras de las listas siguientes, de manera que se forme un chunk tópico; como en (1+15: *risa sardónica*)

1. risa	1. voraz,
2. lentitud	2. supina,
3. imaginación	3. férrea,
4. grito	4. enciclopédica,
5. sol	5. desbordante,
6. disciplina	6. meteórica,
7. incendio	7. estentóreo,
8. ignorancia	8. radiante,
9. carrera	9. depurada,
10. cultura	10. exasperante,
11. líder	11. reparador,
12. sueño	12. carismático,
13. salud	13. meridiana,
14. claridad	14. inquebrantable,
15. técnica	15. sardónica

2. Palabra y contexto

***Ejercicio modelo

(1). Descripción de la actividad: LÉXICO, CULTURA Y CHUNKS
Ámbito de los diccionarios y léxico
Contenidos: Palabra y contexto
<p>Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar diferentes significados de las palabras con la ayuda de diccionarios. 2. Identificar el sentido específico que posee la palabra mencionada en el contexto 3. Poder verificar el sentido general del texto a través del significado de las palabras claves.
<p>Nivel (Según el MCER): B2-C1 Método: comunicativo</p>
<p>Texto, en su entorno El fantasma de Canterville de Oscar Wilde. http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=206834</p> <p>(El fantasma) “Atravesó el muro silenciosamente, con una sonrisa diabólica en su boca arrugada y cruel, y la luna se escondió tras una nube cuando él pasó junto al gran ventanal donde se alzaban el escudo de armas de su esposa y el suyo propio enmarcados en oro y azur. Siguió andando como una sombra funesta, que parecía hacer retroceder de espanto a las mismas tinieblas”.</p> <p>Funesta ¿Cómo es algo que hace retroceder de espanto a las mismas tinieblas? Muy terrorífico, adverso, que trae desgracias.</p> <p>DRAE: Funesto adj. Aciago, que es origen de pesares o de ruina.</p>
<p>Desarrollo: Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa, Sobre la comprensión del texto mediante el significado de las palabras claves y diferentes sentidos que pueden poseer las palabras según el contexto y SIEMPRE QUE SEA POSIBLE, explica semejanzas y diferencias entre el mecanismo de los diferentes significados de las palabras según el contexto en español y lo en la lengua persa.</p> <p>Una vez revisadas por el profesor las abreviaturas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nota: (a). La creatividad de los alumnos (escrita y oral) es esencial en esta actividad. • Y (b), a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades o textos en las que una misma palabra puede poseer diferentes sentidos según el contexto, los alumnos, mediante diferentes tipos de diccionarios generales o específicos pueden consultar diferentes significados que tienen las palabras.

(2). Descripción de la actividad: LÉXICO, CULTURA Y CHUNKS
Ámbito de los diccionarios y léxico
Contenidos: Palabra y contexto
<p>Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar diferentes significados de las palabras con la ayuda de diccionarios. 2. Identificar el sentido específico que posee la palabra mencionada en el contexto 3. Poder verificar el sentido general del texto a través del significado de las palabras claves.
<p>Nivel (Según el MCER): B2-C1 Método: comunicativo</p>
<p>Texto, en su entorno Egoísta (Leila Guerriero, <i>El País</i>, 12 ABR 2017) http://elpais.com/elpais/2017/04/11/opinion/1491907289_831420.html</p> <p>Fue un día tan bueno. Un día como un trozo de tela bien planchado. Como un vidrio sin mácula. Como una madera. Sin más planes que levantarse y vivir. Un día sin secretos. Sin prisa por terminar nada porque no había nada que empezar: no hacía falta. Un día sin ganancias ni pérdidas, sin sucia ansiedad, sin impaciencia. Un día como una casa donde todo está hecho. Sólido. Limpio. Recto. ¿Qué fue? Todo estaba en orden. Todo estaba donde debía estar. Nada puede hacerle daño a un día como ese, que llega desde el centro de la Tierra y se planta sobre la superficie como una caja perfecta, blanca, reluciente. ¿Fue el sol, fue la temperatura, fue la luz, fueron las gatas que se corrían entre ellas, fue el paseo en auto, fue la música, fue la merienda con mermelada recién hecha, fue la caminata sin rumbo, fue esa película inesperada en la televisión? Claro que no. Fue algo vil. Que vino del sitio del que provienen (toda) la felicidad y (toda) la desdicha. Fue que el día anterior, después de horas de maldita paciencia, de esclava paciencia, de espera lenta y dura, de estar quieta, de permanecer con la tozudez de un pescador clavando palabras trabajosamente en la pantalla de la computadora — como pequeños cortes infectados, como cofres inconexos, como cosas muertas— sin que nada pasara, el viejo engranaje de toda la vida se puso en marcha y un pequeño vibrión débil y movedizo brotó dentro de mí y me abalancé sobre él y lo hice rodar como una piedra modesta, de aquí para allá, hasta que lo apreté entre los dientes y, como quien lleva su presa al río, lo ahogué en un nido de frases, y de ese infimo cogollo de emoción salió algo, chorreante, que era lo que yo quería. Fue eso, nada más. Unas cuantas palabras. Un párrafo. No otra cosa. Una felicidad egoísta, miserable y pasajera.</p> <p>vibrión, en “<i>un pequeño vibrión débil y movedizo brotó dentro de mí</i>” ¿Cómo es algo tan pequeño como una ‘bacteria’ y que vibra o hace esos movimientos impulsivos como los de una lombriz? Muy pequeño y vibrante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • DRAE: 1. m. Biol. Bacteria de forma encorvada; p. ej., la productora del cólera. <p>cogollo ¿Cómo es algo que se considera como lo mejor y más escogido de algo y que se imagina como interior, apretado y redondeado? Como algo interior donde nace algo, una hortaliza en particular, pero también, por extensión, donde nace algo íntimo y espiritual como las emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • DRAE: cogollo. 1. m. Parte interior y más apretada de la lechuga, la berza y otras hortalizas. 2. m. Brote que arrojan los árboles y otras plantas. 3. m. Parte alta de la copa del pino. 4. m. Lo escogido, lo mejor.
<p>Desarrollo: Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa, Sobre la comprensión del texto mediante el significado de las palabras clave y diferentes sentidos que pueden poseer las palabras según el contexto y SIEMPRE QUE SEA POSIBLE, explica semejanzas y diferencias entre el mecanismo de los diferentes significados de las palabras según el contexto en español y lo en la lengua persa.</p> <p>Una vez revisadas por el profesor las abreviaturas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nota: (a). La creatividad de los alumnos (escrita y oral) es esencial en esta actividad. • Y (b), a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades o textos en las que una misma palabra puede poseer diferentes

sentidos según el contexto, los alumnos, mediante diferentes tipos de diccionarios generales o específicos pueden consultar diferentes significados que tienen las palabras.	
(3). Descripción de la actividad: LÉXICO, CULTURA Y CHUNKS	
Ámbito de los diccionarios y léxico	
Contenidos: Contexto de chunks y enunciados	
Objetivos: Que los alumnos, de lengua persa en particular, sean capaces de	
5	Estudiar las diferencias de expresión de chunks y enunciados en su contexto.
6	Identificar el sentido específico de expresión de chunks y enunciados en su contexto.
7	Estudiar, argumentar e incorporar las diferencias de expresión de chunks y enunciados textos supuestamente ‘paráfrasis’ o que pretenden el mismo sentido.
8	Compilar y dominar algunas expresiones alternativas.
9	Argumentar las diferencias de rendimiento o uso de diferentes chunks y enunciados en corpus como CREA, CORDE, CORPES, o mediante Ngrams de Google
Nivel (Según el MCER): B2-C1	
Método: comunicativo	
Los textos enfrentados, en su entorno	
<p>--Qué pinta tienes. ¿Ocurre algo? Seguí hasta el cuarto de estar y allí tomé asiento en una silla. --No tengo derecho a venir aquí. Pero no sabía de otro sitio donde ir. Me había seguido hasta la salita y me preguntó impasible: --¿Qué ocurre? --Santo Dios. No lo sé. Dame algo de beber. Steve me sirvió una copa. Cuando dijo que iba a pedir hielo, le detuve: --No mezcles en esto a nadie más --dije--. Acabo de matar a alguien. --¿De veras? --aguardaba--. ¿A quién? --A Pauline. Steve me miró con dureza, se sirvió una copa para sí, bebió un sorbo y siguió mirándome. --¿Estás seguro? Aquello era absurdo. Retuve una carcajada histérica. Y en vez de lanzarla dije de modo cortante: --Segurísimo. --Muy bien --dijo despacio--. Ella se lo ha buscado. Deberías haberla matado hace tres años.</p> <p>(Fearing, Kenneth, 1946: <i>El gran reloj</i>, (<i>The Big Clock</i>), versión en español de Antonio Prometeo Moya, B. Bruguera, 1979, p. 90)</p>	<p>-- Tienes un aspecto fatal -- me dijo --. ¿Qué pasa? Pasé por su lado, entré en la sala de estar y me senté en un gran butacón. --No tengo derecho a venir aquí, pero no tenía otro sitio adonde ir. Había entrado en la sala de estar detrás de mí y me preguntó, sin inmutarse: --¿Qué ha pasado? --¡Dios! No lo sé. Dame una copa. Steve me dio una copa. Cuando me dijo que iba a llamar para que le subieran hielo, lo detuve. --No metas a nadie más en esto --dije--. Acabo de matar a alguien. --¿Sí? --Se quedó esperando--. ¿A quién? --A Pauline. Me miró con intensidad, se sirvió una copa y le dio un par de sorbitos pequeños sin dejar de mirarme. --¿Estás seguro? Aquello era demencial. Contuve una carcajada salvaje y, en vez de eso, le solté, seco: --Estoy seguro. --Muy bien --dijo despacio--. Se lo estaba ganando. Tendrías que haberla matado hace tres años.</p> <p>(Fearing, Kenneth, 1946: <i>El gran reloj</i>, (<i>The Big Clock</i>), versión en español de Fernando González Corugedo, B. RBA, 2011)</p>
Desarrollo:	
<ul style="list-style-type: none"> Aparte de otras aplicaciones y aprovechamientos, el aprendiente de ELE de lengua persa, en este ejercicio o en otros similares de fuentes semejantes, <ol style="list-style-type: none"> Examina y argumenta, con los instrumentos habituales (gramáticas, diccionarios y corpus) las relaciones y diferencias, en sus respectivos contextos, entre los 	

elementos (palabras, chunks y enunciados) destacados en los textos alternativos, pero paráfrasis, de *El gran reloj*, de Prometeo-1979 y de Corujedo-2011.

2. Propone y argumenta, con los instrumentos habituales (gramáticas, diccionarios y corpus) uno o más elementos (palabras, chunks y enunciados) alternativos, paráfrasis, para los usados en las dos versiones de *El gran reloj*, de Prometeo-1979 y de Corujedo-2011.
 3. Propone, para dos o tres enunciados, una expresión alternativa, que aproveche y use con propiedad los elementos (palabras, chunks y enunciados), paráfrasis, para los de los textos de las dos versiones de *El gran reloj*, de Prometeo-1979 y de Corujedo-2011.
- Al principio el profesor destaca, y explica a los alumnos de habla persa, el hecho de las dos versiones en español, (de dos buenos autores, Antonio Prometeo Moya y Fernando González Corugedo, según sus respectivas páginas en internet) de una obra de género de referencia como esta de Kenneth Fearing, de 1946: *El gran reloj*.
 - Situada la obra y el texto se plantea el estudio de los elementos destacados en las dos versiones graduando la lección de la manera siguiente: desde el léxico al enunciado:

elemento	<i>El gran reloj</i> Prometeo - 1979	<i>El gran reloj</i> Corujedo - 2011	alternativa
chunks	1. --Mirar con dureza 2. --Siguió mirándome 3. --Deberías haberla matado 4. --No tenía otro sitio 5. --Algo de beber	1. --Mirar con intensidad 2. --Sin dejar de mirarme 3. --Tendrías que haberla matado 4. --No sabía de otro sitio 5. --Una copa	1..... 2..... 3..... 4..... 5.....
enunciados	1. --Qué pinta tienes. 2. --¿Ocurre algo? 3. --¿Qué ocurre? 4. --No mezcles en esto a nadie más. 5. --¿De veras? 6. --Ella se lo ha buscado	1. --Tienes un aspecto fatal. 2. --¿Qué pasa? 3. --¿Qué ha pasado? 4. --No metas a nadie más en esto. 5. --¿Sí? 6. --Se lo estaba ganando	1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6.....

- **Nota:** (a). La creatividad de los alumnos (escrita y oral) es esencial en esta actividad.
- Y (b), a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de las actividades o textos en las que
 - Se estudian las diferentes formas de palabras, chunks y enunciados con el argumento de la supuesta ‘paráfrasis’ o pretendida ‘identidad de sentido’ de los dos textos alternativos donde se contextualizan los datos.
 - Se estudian y argumentan con los diccionarios otras posibles alternativas existentes en español.
 - Se argumentan las diferencias de rendimiento de las expresiones alternativas en las versiones en español de Antonio Prometeo Moya y Fernando González Corugedo, de *El gran reloj*.
 - Por el número de apariciones de las expresiones alternativas de cada versión en corpus como CREA, CORDE, CORPES-XXI, o M.Davis.

- Se tratan de explicar las diferencias de resultados de las consultas de las expresiones alternativas de cada versión en dos corpus diferentes como CREA, CORDE, CORPES-XXI, o M.Davis.
- Siempre que sea posible, por los gráficos resultantes de sucesivos Ngram de Google, donde se puedan enfrentar expresiones alternativas.
- Se proponen ejercicios de redacción donde aparezcan en sucesivos enunciados alternativos las expresiones alternativas en las versiones en español de Antonio Prometeo Moya y Fernando González Corugedo, de *El gran reloj*.
- Se proponen ejercicios de INTERPRETACIÓN ORAL de representación, sucesiva o alternativa, de estos dos textos fuente seleccionados, o de otros posibles, con algún dramatismo, de las versiones en español de Antonio Prometeo Moya y Fernando González Corugedo, de *El gran reloj*.

*****Otras propuestas esquemáticas de ejercicios sobre palabra y contexto**

a) Hay muchos casos en que dos palabras se pueden utilizar indistintamente, pero otras veces no es así. La diferencia puede llegar a ser muy sutil. ¿Dónde usaría usted las siguientes palabras? (Puede haber más de una respuesta en algún caso.)

1. *aroma*, 2. *hedor*, 3. *olor*, 4. *perfume*

- a. Del otro lado del río llegaba el de las cloacas.
- b. El sándalo impregna con su el hacha que le hierde.
- c. Al abrir la caja surgió un extraño, ni agradable ni desagradable.
- d. La mesa de la merienda se anunciaba de lejos con el suave del chocolate.

b) Hay muchos casos en que dos palabras se pueden utilizar indistintamente, pero otras veces no es así. La diferencia puede llegar a ser muy sutil. ¿Dónde usaría usted las siguientes palabras? (Puede haber más de una respuesta en algún caso.)

1. *encontrar*, 2. *descubrir*, 3. *inventar*, 4. *idear*

- a. Me he propuesto un motor que funcione con agua.
- b. Ha una nueva forma de hacer el amor.
- c. Parece que fue un vikingo el que América.
- d. No he qué quería decir con sus palabras.

Recapitulación

Los alumnos de E/LE con el estudio de las lenguas de especialidad y los vocabularios especializados pueden ampliar sus conocimientos (lingüísticos, discursivos, gramaticales, pragmáticos, etc.) y competencias necesarias en diferentes ámbitos de especialidad con el fin de desenvolverse en diversas situaciones comunicativas de especialidad. El lenguaje especializado se aprende en una etapa posterior a la lengua común y posee restricciones léxicas, semánticas y sintácticas entre otras condiciones. Las lenguas de especialidades varían según el emisor/receptor, según el contexto y la situación, y según las condiciones socio-cognitivas.

El español con fines profesionales se considera como una parte de la lengua común y los alumnos se familiarizan con esta lengua- la estructura formal y explícita de funciones y posiciones- que se usa en diferentes organizaciones, empresas o cualquier otra entidad privada o pública. En esta fase lo importante es enseñar los requisitos (entre ellos, los tecnicismos) que plantean diferentes situaciones de comunicación en las que los aprendices tendrán que desenvolverse, por ejemplo: el lugar donde se realiza el intercambio de las diferentes informaciones profesionales entre el emisor y el receptor, la relación entre ellos y el tema o ámbito del que se va a tratar.

El español para fines académicos también se considera una parte de la lengua donde los alumnos aprenden diferentes tipos de textos que se producen en el ámbito universitario y científico.

La programación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de español para la comunicación profesional en el aula de E/LE, en general, y para los hablantes de persa, en particular, debe partir del análisis de los requisitos que plantean diversas situaciones de comunicación en las que los estudiantes tendrán que desenvolverse, así como las necesidades esenciales que tienen ante diferentes ámbitos de especialidad como, en este caso, el dominio de las diferencias interculturales entre España e Irán en diversas situaciones de especialidad: comida, vestido, ocio, y otros.

9. La neología en los métodos y manuales de E/LE

Son muchos los manuales específicos para la enseñanza del léxico que existen hoy en día en las librerías. Pero el manual siempre debe adecuarse a las necesidades del alumno. Como todos los profesores de E/LE saben, es muy difícil poder adecuar el manual a todos los alumnos ya que, el proceso de aprendizaje para los alumnos de cada país es diferente.

En este apartado se va a analizar cómo se aborda la enseñanza del léxico en el método *Gente*. Para llegar a este fin, nos fijaremos en los aspectos siguientes y procederemos así:

1. Análisis básico del manual, estudio de las bases metodológicas y delimitación de los materiales incluidos en el manual.
2. Análisis de la enseñanza del léxico, según el uso de diferentes vocabularios españoles en las distintas unidades didácticas, la enseñanza de un campo semántico en cada lección, la manera de introducción de las unidades léxicas nuevas, las actividades relacionadas con los nuevos vocabularios, y la frecuencia de aparición de cada unidad léxica, entre otros aspectos.

Fernández López (2004: 725), cuando estudia los fundamentos y criterios para determinar el proceder de los materiales didácticos, hace un esquema que consiste en cuatro apartados: la descripción externa del manual, la descripción interna, el análisis del manual y las observaciones que se consideren oportunas. Así, utilizamos este esquema para describir las condiciones externas e internas del manual *Gente*:

Ficha del método		
Título	<i>Gente 1</i>	
Autor/es	Martín Peris, E. y Neus Sans Baulenas	
Datos bibliográficos	Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N.: <i>Gente 1</i> . Curso de español para Extranjeros, Difusión, Barcelona, 2004.	
Material: Manual y accesorios	Impreso	- Libro del alumno - Libro del profesor. - Libro de trabajo. - Portfolio. - La biblioteca de <i>Gente 1</i>
	Sonoro	- CD Audio del libro del alumno - CD Audio del libro de trabajo - <i>Gente que canta</i>
	Visual	- <i>Gente de la calle 1</i> .
	Multimedia	Web: www.difusion.com

Descripción interna del manual:

Metodología:

Este manual está basado en el enfoque por tareas. El método del trabajo por tareas se basa en el enfoque comunicativo. Richard y Rodgers definen *la tarea* así:

Una tarea es una actividad u objeto que se realiza utilizando el idioma, como hallar la solución de un enigma, leer un plano y dar instrucciones, llamar por teléfono, escribir una carta o leer las instrucciones del montaje de un juguete y seguirlas. (Richards y Rodgers, 2001:220)

Algunas de las características de la Enseñanza Basada en Tareas son las siguientes (Richards y Rodgers, 2001:222-225):

- La lengua es primordialmente un medio para crear significado.
- La enseñanza basada en tareas está configurada por múltiples modelos de lengua: estructurales, funcionales e interactivos.
- La “conversación” es la prioridad fundamental de la lengua.
- Las actividades de la ejecución de tareas son motivacionales.

-Las unidades léxicas son esenciales en el uso y en el aprendizaje de la lengua.

Y esta es la idea que más nos interesa. El léxico desempeña un papel fundamental en este método. Entonces, los materiales son fundamentales en este método porque aportan diferentes tipos de tareas.

Las ventajas esenciales más destacadas de este método son las siguientes:

-Facilita la ejercitación de los procesos de comunicación, y no solo de los contenidos necesarios para ella. De ese modo, contribuye de manera más eficaz al desarrollo de la competencia comunicativa.

-Permite vincular procesos de uso y procesos de aprendizaje de la lengua. Contribuye, así, de manera más eficaz al aprendizaje de las reglas de la lengua.

-Posibilita la realización de actividades de aprendizaje efectuadas desde niveles de competencia diferentes.

Destinatario y Niveles:

Está destinado a jóvenes y adultos. GENTE se organiza en 3 niveles:

- *Gente 1:* Corresponde al nivel A1-A2 del MCER.
- *Gente 2:* Corresponde al nivel B1 del MCER.
- *Gente 3:* Corresponde al nivel B2 del MCER.

Unidades	Competencia léxica
Gente que estudia español:	-Nombres de los países hispanohablantes- Nombres de las letras- Numerales del 1 al 20 (no aparece como vocabulario sino como sistema formal)
Gente con Gente:	- Edad, nacionalidad, estado civil, aficiones, estudios, profesión y carácter - Relaciones de parentesco- Nacionalidades
Gente de vacaciones:	- Turismo y vacaciones- Medios de transporte- Estaciones del año- La ciudad: lugares y servicios- Alojamiento
Gente de compras	- Tiendas y productos (domésticos y de uso personal)- Nombres de monedas - Colores- Ropa, prendas de vestir y objetos de uso personal- Adjetivos relativos al estilo en el vestir- Regalos personales- En una fiesta: objetos y productos
Gente en forma	- Partes del cuerpo humano- Actividades físicas- Aspecto físico- Días de la semana
Gente que trabaja	- Nombres de profesiones. - Perfiles y características profesionales- Datos personales y experiencias relacionadas con la profesión- Aficiones y habilidades- Currículum profesional: estudios, idiomas, experiencia de trabajo, carácter y aptitudes.
Gente que viaja	- Viajes, rutas. Enseñanza- Medios de transporte- Alojamiento en hoteles - Establecimientos
Gente de ciudad	- La ciudad: servicios públicos (transportes, educación, sanidad...); cultura y ocio, ecología y clima; actividades comerciales e industriales; población, sociedad e historia.
Gente en casa	- La vivienda: situación, espacios- Abreviaturas en las direcciones postales- La vivienda. La ciudad: direcciones y transportes.
Gente e historias	- Acontecimientos históricos- Rutina cotidiana- Etapas de la biografía de una persona: edades, formación, vida profesional y familiar- Acontecimientos históricos, políticos y sociales.

En el manual GENTE, por ejemplo, en la lección 4 llamada *Gente de compras*, se puede encontrar un contexto inicial que introduce el nuevo léxico, no el de la ropa, sino un léxico más amplio, el de los regalos. En la página 40 de este libro, a partir de un dibujo, se describe un centro comercial para los estudiantes. En él aparece el nombre de los distintos establecimientos en los que podemos comprar objetos para regalar. Entre estos establecimientos encontramos zapatería, una tienda de ropa, etc.

ENTRAR EN MATERIA **4**

gente de compras

1 **Gentishop, centro comercial**
Fíjate en las tiendas de este centro comercial. ¿Qué crees que venden en cada una?

- electrodomésticos
- comida
- medicamentos
- ropa de hombre
- ropa de mujer
- pasteles
- libros
- joyas
- zapatos
- papel
- cosméticos
- artículos de deporte
- bebidas
- flores
- postales
- revistas

• En Lola venden ropa de mujer.
• Y en La orquídea, flores.

41

En la lista que viene en la misma página, no se puede encontrar el nombre de todos los objetos que se ven en la imagen. Se considera esta lista solamente como una primera introducción al vocabulario relacionado con las compras. Tal vez los alumnos quieran aprender más vocabularios; en ese caso, el profesor puede traducirles o describirles el significado de las palabras que ellos desean conocer. El grado de frecuencia y de rentabilidad de uso que tiene cada palabra también puede ser beneficioso para los alumnos. El léxico, así, puede ser más o menos extenso según los destinatarios, origen, intereses, ocupación y otras condiciones sociolectales.

El punto negativo de este método es que la frecuencia de aparición de una unidad léxica no depende de su frecuencia de uso sino de la situación comunicativa, exclusivamente. Por ejemplo, la unidad léxica *chaqueta* no aparece, o se puede encontrar la palabra *vestido* 3 veces, o el vocablo *pantalones* aparece solamente una vez.

9.1 Tipología de actividades

En los capítulos anteriores comentamos la necesidad de que se le motive a un estudiante de E/LE para aprender el vocabulario efectivo porque esto le ayuda a realizar intercambios comunicativos en diferentes situaciones de distintos registros con cualquier tipo de hablante. Por eso sería importante mostrar a los alumnos en el aula no solo las palabras aisladas de diferentes registros (el lenguaje de la calle, de diferentes ámbitos técnicos y profesionales, etc.) sino también expresiones y combinaciones léxicas que pueden ser eficaces o necesarias por distintos motivos de comunicación.

Por eso es aconsejable que las actividades, que el docente tiene previsto ofrecer a los alumnos, incluyan diferentes aspectos en el ámbito del conocimiento del léxico español (de nivel fonético y ortográfico, de nivel morfológico, de nivel cultural, de nivel discursivo, etc.). Y, según Gómez Molina (2004b: 805), siempre hay que tener en cuenta que el tipo de actividades, ejercicios y técnicas para practicar el léxico español en el aula de E/LE está ligado a las estrategias directas de memorización, cognitivas y de compensación.

A continuación, repasamos y comentamos algunas tipologías de actividades para practicar el léxico español en el aula de E/LE y para llegar a esta meta seguimos las propuestas de Cervero y Pichardo Castro (2000) y Varela Navarro (2006) cómo una base de clasificación de actividades para la enseñanza y el aprendizaje del léxico.

9.1.1 Actividades para trabajar el léxico a nivel morfológico

Este tipo de actividades trabajan procedimientos de creación léxica y la estructura interna de adjetivos, verbos, nombres (prefijos, sufijos, y procesos de derivación y composiciones). Normalmente se pueden encontrar diferentes tipos de actividades sobre este tema en los manuales de E/LE. Destacamos que estas actividades incluyen los elementos tanto lingüísticos (elementos léxicos, contexto, etc.) como no lingüísticos (aspectos culturales, o nociolectales). Varela Navarro (2006: 26) propone dos tipos principales de actividades para trabajar dicha forma: las de reconocimiento y las de producción, por ejemplo:

Actividades de reconocimiento:

Identificar y clasificar clases de palabras en categorías gramaticales, distinguir entre una serie de palabras las derivas y las no derivadas, etc. (Izquierdo Gil, 2003: 644-645), encontrar la base en las palabras derivadas y etc.

Actividades de producción:

Crear palabras derivadas a partir de la base (pueden ser verbos, adjetivos, nombres y etc.), construir palabras derivadas a partir de un sufijo o prefijo, relacionar prefijos o sufijos para construir palabras derivadas y etc.

Podemos ver varios ejemplos de dicha tipología de actividades en diferentes materiales didácticas de E/LE (por ejemplo: *Sueña* -libro de alumno y cuaderno de ejercicios para diferentes niveles de A, B y C) sobre morfología y la creación de palabras.

A continuación, según la propuesta de Fiol Granés (2015: 26) podemos ver un ejemplo de las actividades que se puede ofrecer a los alumnos de E/LE en el ámbito de la enseñanza de los afijos.

Descripción de la actividad en el ámbito de la creación de palabras (MORFOLOGÍA)
Contenidos: Los sufijos diminutivos y aumentativos
Objetivos: Al final de realizar esta actividad, el alumno será capaz de identificar correctamente los sufijos diminutivos y aumentativos en las palabras derivadas y podrá construir palabras nuevas en dicho ámbito a partir de la base y una serie de sufijos.
Nivel (Según el MCER): A2-B1 Método: comunicativo
<p>Desarrollo: Al principio el profesor explica a los alumnos las diferentes características básicas para construir las palabras derivadas a partir de la base y los sufijos diminutivos y aumentativos.</p> <p>Después, se propone a los alumnos bases léxicas de diferentes categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, etc.) y una serie de sufijos diminutivos y aumentativos así, los alumnos a partir de combinar tales bases y sufijos podrán crear nuevas palabras derivadas.</p> <p>Una vez revisadas por el profesor las unidades léxicas nuevas formadas por los alumnos, estos deberán utilizarlas y construir un diálogo o cuento (el uso de las formas nuevas en el contexto).</p> <p>Nota: La creatividad de los alumnos desempeña un papel esencial en esta actividad. Y a partir de esta introducción el profesor puede ofrecer a los alumnos diferentes tipos de actividades en las que se practica los sufijos diminutivos y aumentativos para construir formas derivadas (por ejemplo: los ejercicios de rellenar huecos, sopa de letras, relacionar dos columnas, etc.).</p> <p>Es aconsejable que los ejercicios sean de diferentes registros e incluyan también elementos culturales</p>

9.1.2 Actividades para trabajar el vocabulario a nivel cultural

Como sabemos, el conocimiento sociocultural es una sub-competencia de la competencia comunicativa. La cultura es el contexto donde enseñamos la lengua. Los elementos culturales pueden incluir comportamientos, creencias o valores y patrones de pensamiento.

Este tipo de actividades reflejan la relación entre la cultura propia de España o de los países hispanohablantes y el léxico específico de cada ámbito. Estas actividades ayudan a los alumnos a comunicarse con adecuación en diferentes situaciones comunicativas mediante vocabulario nuevo y específico de cada ámbito.

En la propuesta de Cervera y Pichardo (2000: 139-140), dicha tipología de actividades consiste en relacionar diferentes lugares de salida, partes del día, etc., con los verbos relacionados y el léxico específico de cada ámbito (recetas, comidas específicas, alimentaciones, etc.), reconocer símbolos del país de la lengua meta a partir de fotos o dibujos, el léxico específico de las ceremonias, fiestas tradicionales, etc., gestos típicos de cada país, el lenguaje específico de prensa, radio y TV y etc.

Los alumnos, para comprender mejor, podrán hacer comparaciones entre lo que pasa en la cultura de la lengua meta con su lengua materna (contrastos, semejanzas, etc.).

9.1.3 Nivel receptivo y productivo: comprensión oral y escrita

Para explicar algunas actividades que son eficaces para trabajar el vocabulario a nivel receptivo y productivo nos basamos en la propuesta de Izquierdo Gil (2003), donde se comenta de manera bastante completa la tipología de actividades que el docente puede ofrecer en el aula de E/LE para activar los conocimientos previos de los alumnos y prepararlos para las actividades nuevas. Pero, antes que nada, explicamos de manera breve la diferencia que hay entre el léxico receptivo y el productivo.

Según la propuesta de Löschmann (1993: 30) y Varela Navarro (2006: 18-19), el vocabulario receptivo (o léxico pasivo) es aquel que el alumno puede identificar y reconocer en el contexto de manera que sabe muy bien los significados de dichas palabras; pero no es capaz de utilizarlo en las comunicaciones o a la hora de escribir un texto. Por otro lado, el vocabulario productivo (o léxico activo) es aquel que el alumno puede utilizar en diferentes situaciones comunicativas. En este caso, el alumno debe tener en cuenta diferentes significados de las unidades léxicas y sus diversos usos.

Según la propuesta de Cervero y Pichardo (2000:146), las actividades para trabajar la comprensión receptiva del léxico van desde la comprensión global hasta la comprensión más detallada. A continuación, repasamos algunas actividades que pueden ser útiles para trabajar el léxico a nivel receptivo, con ejercicios que operan sobre comprensión oral y escrita (Izquierdo Gil, 2003: 648-651):

Ejercicios para trabajar el léxico a nivel receptivo (la comprensión oral):

- Ordenar los fragmentos de una historia
- Completar un cuadro o esquema a partir de su audición,
- Seleccionar entre diferentes imágenes aquellas que se refieren al texto de la audición
- Identificar lugares, objetos, personajes y etc. en un texto oral, etc.

Ejercicios para trabajar el léxico a nivel receptivo (la comprensión escrita):

- Ejercicios de verdadero o falso desde un texto escrito
- Ordenar fragmentos de un texto o un cuento desordenado, asociar las palabras con sus definiciones a base de un texto escrito
- Asociar fragmentos de un texto con los dibujos o imágenes
- Realizar sopas de letras, crucigramas, etc.

Por otro lado, como mencionamos en los párrafos anteriores, las actividades para trabajar el léxico a nivel productivo incluyen aquellos ejercicios que ayudan a los alumnos a utilizar el léxico ya aprendido en el contexto (puede ser de expresión oral, o bien de expresión escrita). Según la propuesta de Izquierdo Gil (2003: 649-652), entre dichas actividades podemos mencionar las siguientes:

Ejercicios para trabajar el léxico a nivel productivo (de comprensión oral):

- Simulaciones o juegos de rol
- Explicar las diferencias entre dos dibujos o los juegos de adivinar (una persona o un personaje famoso, un lugar, etc.)
- Actividades para dar instrucciones
- Describir una foto, un dibujo, una película, un cuento, etc.

Ejercicios para trabajar el léxico a nivel productivo (de comprensión escrita):

- Ejercicios para organizar y desarrollar el contenido
- Ejercicios para desarrollar diferentes usos de las unidades léxicas en diferentes contextos
- Ejercicios para practicar la coherencia entre diferentes partes de un texto, etc.

También el docente, en el aula de E/LE, puede utilizar otras tipologías de actividades para enseñar el léxico español. De todas formas, como se señala en distintos trabajos (Cervero y Pichardo, 2000: 129; Izquierdo Gil, 2003: 639-666), la selección de las actividades de manera adecuada en el aula de E/LE depende del nivel de los alumnos y según sus objetivos y necesidades.

Dichas tipologías de actividades, según la propuesta de Varela Navarro (2006: 25-33), son las siguientes:

- Actividades para trabajar el léxico a nivel fonético y ortográfico
- Actividades para trabajar las relaciones de sentido (relaciones semánticas dentro de una unidad léxica: sinónimos, antónimos, etc.)
- Actividades para trabajar el léxico a nivel contrastivo (las diferencias entre LE y otras lenguas extranjeras a nivel semántico como morfosintáctico y etc.)
- Actividades para trabajar el léxico a nivel discursivo (en torno a la coherencia y la cohesión textual y la adecuación léxica)
- Actividades para trabajar la integración de destrezas [ejercicios que se prepone antes de empezar una actividad: trabajar con preguntas, con lluvia de ideas o con la confección de asociogramas (Cervero y Pichardo, 3003: 151)]
- Actividades para trabajar la transmisión de estrategias (mostrar a los alumnos aquellas herramientas que les ayudan a aprender las unidades léxicas a partir de las reglas del idioma como derivación, sustantivación, etc.)

Estos diferentes tipos de actividades y ejercicios son totalmente necesarios y más relevantes cuando nos referimos a aprendices de E/LE hablantes de persa, una lengua de la familia indoeuropea, como las lenguas románicas y el español; pero de diferencias evidentes, desde la grafía de alfabeto árabe, con algunos añadidos en persa, hasta cualquiera de los otros componentes de la gramática.

9.2 Gradación del léxico y la enseñanza de los vocabularios en español

En los capítulos anteriores nos hemos referido a las características de diferentes unidades léxicas, así como la selección de los vocabularios para cada nivel de referencia A, B, y C según el MCER. Otro tema bastante importante en este campo es establecer la gradación del vocabulario que el docente tiene previsto trabajar de forma más detallada en el aula de E/LE. A continuación, nos basamos en las orientaciones y sugerencias de diferentes trabajos con el fin de aprovecharlas en la enseñanza del léxico español en el aula de E/LE y con hablantes de E/LE.

Nation (1990) señala que se debe enseñar el vocabulario según el orden descendente de importancia es decir que el docente debe empezar con las palabras más generales y de alto grado de frecuencia, luego los términos técnicos y por fin los vocabularios de menos grado de frecuencia. Por eso los diccionarios de frecuencia, diferentes investigaciones sobre disponibilidad léxica y otros trabajos afines pueden ayudar al docente a seleccionar y establecer la gradación de los vocabularios.

En el campo de la síntesis, Gómez Molina (2004b) menciona tres diferentes parámetros que desempeñan papel en la gradación de las unidades léxicas: 1), la frecuencia 2), la productividad, “referido tanto a las unidades léxicas más genéricas (*refresco* frente a *naranjada*, *limonada*, *tónica*) como a las que posibilitan mayor número de relaciones asociativas (Gómez Molina, 2004b: 803)” y 3), los intereses, así como las necesidades de los alumnos en el aula de E/LE, en general, y de los hablantes de persa, en particular.⁶³

En este campo el plan curricular del Instituto Cervantes también ha puesto énfasis en trabajar los exponentes de forma cualitativa, así que, en los niveles más principiantes se debe enseñar a los alumnos las palabras o unidades léxicas más

⁶³ Algunos ejemplos de dichas relaciones asociativas según la propuesta de Gómez Molina son los siguientes: “lexicogénesis: cronómetro, termómetro, audímetro; entrenar, entrenador, entrenamiento; agrupaciones conceptuales: *campo de fútbol*, *final*, *equipo vencedor*, *ganar el partido*, *copa*, *público emocionado*, *éxito*, etc.; relaciones semánticas: polisemia, sinonimia, antonimia, etc.” (Gómez Molina, 2004b: 803).

básicas y en los niveles superiores se puede mostrar a los alumnos las formas más complejas o los detalles más completos sobre el léxico ya aprendido⁶⁴:

“Las distintas posibilidades combinatorias de una palabra han propiciado su inclusión en uno u otro nivel, conforme a la idea de trabajar los exponentes de forma cualitativa, es decir, profundizar más en el tratamiento de palabras conocidas y no solo entender el aprendizaje del léxico como una acumulación de nuevos exponentes. En las colocaciones de «verbo + nombre» para la palabra *duda* en 1.6. «Nociones existenciales: Certeza, incertidumbre», puede apreciarse claramente.” (PCIC: 1997).

Nivel	Chunks en propuestas PCIC
B1	<i>tener una duda</i>
B2	<i>tener dudas</i> <i>tener la seguridad</i>
C1	<i>plantear una duda</i> <i>resolver una duda</i>
	<i>sembrar dudas</i> <i>sembrar la duda</i>
C2	<i>albergar dudas / la duda</i> <i>suscitar dudas / la duda</i> <i>alimentar dudas / la duda</i>
	<i>despejar una incógnita</i> <i>despejar un interrogante</i> <i>despejar una duda</i>

En el campo de las posibilidades combinatorias también se puede enseñar diferentes formas de forma cualitativa, en la figura siguiente podemos ver un ejemplo sobre este tema:



⁶⁴Vease://http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm:

Como vemos en la figura anterior, en la enseñanza cualitativa y gradual de los chunks, no se enseña unidades léxicas nuevas sino, teniendo en cuenta el nivel de los alumnos, se amplía el conocimiento mediante sustituir algunos segmentos más básicos con los más complejos.

En este sentido, se recomienda que el docente ofrezca a los alumnos de ELE, en general, y para los hablantes de persa, en particular, actividades que les permitan integrar combinaciones nuevas con las conocidas mediante una escala que se ha ordenado de las más sencillas (para los niveles básicos) a las más complicadas (para los niveles avanzados). En otras palabras, como señala Estaire, (2006: 400), se debe considerar el aprendizaje de las unidades léxicas o chunks como un proceso que se desarrolla de forma progresiva y gradual; los procesos que pueden incluir en el aprendizaje de dichas unidades léxicas serían identificación, retención, comprensión mental y utilización.

9.3 Redes de palabras y la enseñanza del léxico en español

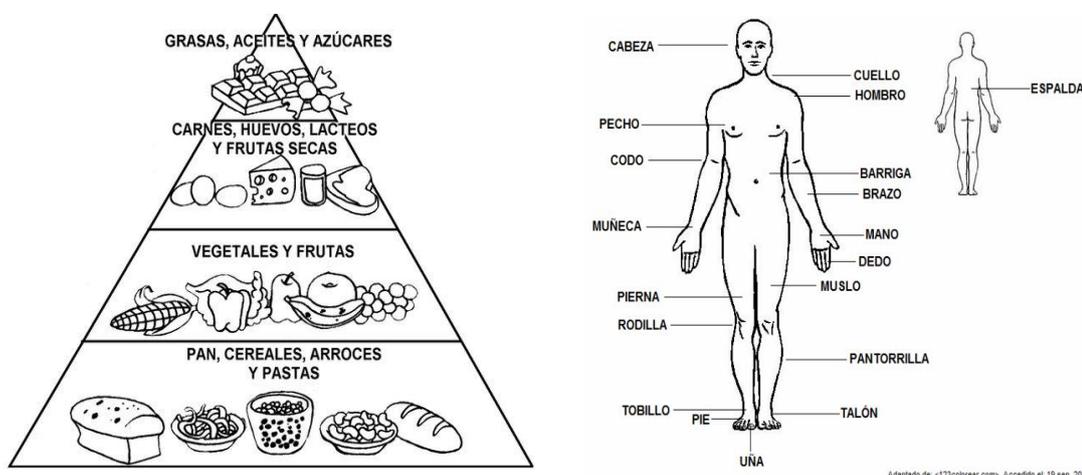
En el ámbito de la enseñanza de las unidades léxicas en el aula de E/LE, lo importante es identificar bien las necesidades comunicativas de los alumnos así, el aprendizaje sería significativo y funcional y los alumnos recibirán información sobre casi todas las nuevas unidades léxicas. Por otro lado, según propuesta de Gómez Molina (2004b: 796), el docente en el aula de E/LE debe tener en cuenta que las estrategias que se pueden aplicar o los materiales y procedimientos que se pueden utilizar para la enseñanza de las unidades léxicas a los alumnos varían según el nivel y las necesidades de los alumnos en el aula.

Como se sabe, todo el valor comunicativo del lenguaje se basa en la capacidad de asociar diferentes formas o, mejor dicho, diversas unidades léxicas con funciones y significados para darles un sentido. Sin duda, así el aprendizaje de dichas unidades léxicas será más fácil para los estudiantes de E/LE en todos niveles de aprendizaje.

Como se ha visto en los apartados anteriores, el aprendizaje de las palabras es un proceso gradual y bastante complejo. El aprendizaje de las unidades léxicas en el aula de E/LE será más fácil cuando los sonidos y las estructuras semánticas y morfológicas que integran dicha nueva unidad léxica en la lengua meta se corresponde con los de la lengua materna de los alumnos extranjeros. Pues, como ha señalado Baralo (2007: 7), se recomienda que el docente, a la hora de enseñar diferentes unidades léxicas en el aula de E/LE, muestre a los alumnos las reglas de formación de palabras (los aspectos morfológicos), contrastes intralingüísticos e intralingüísticos.

Como ejemplo, todo hablante que sepa qué es el *cuerpo* de un ser humano, puede establecer una relación entre esta y los *brazos*, las *piernas*, los *dedos*, la *cabeza* y etc., lo que se define como una relación lógica entre las partes y el todo (holonimia y meronimia). Por otro lado, también se puede establecer una relación entre *leche*, *queso*, *mantequilla*, etc., que, a su vez, son *lácteos* y pertenecen a un grupo más amplio que son alimentos (hipónimos e hiperónimos).

Los alumnos en el aula de E/LE, por las redes semánticas, pueden aprender nuevas unidades léxicas y las integran en las redes léxicas que ya poseen asociándolas a su equivalentes léxica en su lengua materna. Abajo podemos ver dos imágenes (alimentos, el cuerpo) de dichas redes léxico-semánticas:



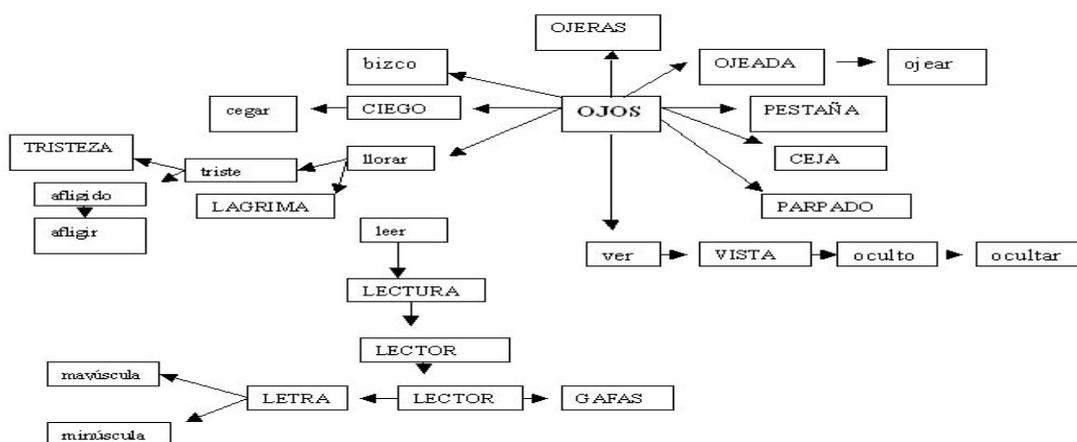
Según la propuesta de Gómez Molina (2004b), los alumnos en el ámbito de *comidas y bebidas* podrán establecer relaciones entre dichos ámbitos con los *establecimientos* (*restaurantes, casa de comidas, mesón, bar café, etc.*) y *comer en casa*, que permite establecer relaciones con diferentes partes de la vivienda o en el ámbito de los alimentos. Y desde ahí, se puede asociar dicho ámbito con las unidades léxicas en el ámbito de la *salud* y estado físico.

El mismo autor menciona otra ventaja de los mapas mentales de manera siguiente:

“Además, otra ventaja relevante que ofrece el mapa mental para el profesor es la secuenciación de contenidos, ya que puede establecer el orden de presentación de los subtemas de acuerdo con la organización del manual de ELE y puede temporalizar y graduar la profundidad de desarrollo de los diferentes bloques, según niveles, a lo largo de la unidad didáctica o lección; asimismo, puede eliminar o ampliar algunas de estas sub-áreas”. (Gómez Molina, 2004b: 799).

En general, los mapas mentales se forman teniendo en cuenta diferentes tipos de relación semántica entre las unidades léxicas. Dichas relaciones semánticas pueden ser de sinonimia, de antonimia, de composición, de derivación, de asociación o de extensión. En total se puede decir que esta estrategia favorece la capacidad de jerarquizar y clasificar los diferentes conceptos. A continuación,

podemos ver un ejemplo sobre la asociación de las unidades léxicas de diferentes ámbitos, (Pastora Herrero, 1990: 160-161)⁶⁵:



Otro tipo de mapas mentales consiste en la asociación de aquellas palabras que no solo por las relaciones semánticas o morfológicas, sino por asociaciones más culturales, sociales o basadas en diferentes experiencias. Por otro lado, en el ámbito de la enseñanza de las colocaciones también se puede utilizar dichos mapas mentales para poder asociar diferentes palabras o, mejor dicho, aquellas palabras que se combinan gracias a la lingüística de corpus y a los análisis de grandes corpus de textos.

El *Diccionario Combinatorio PRÁCTICO del español contemporáneo* (2006: XXII) se refiere a este tema de la combinación de las palabras de la manera siguiente:

“No basta conocer lo que significa una palabra, por ejemplo, *nariz*; necesitamos saber que las narices son *chatas*, *aguileñas*, *respingonas* o *picudas*, y que los verbos más frecuentemente se relacionan con nariz son *atascarse*, *sonarse* y *limpiarse*.”

Es aconsejable que el profesorado en el aula de ELE, para mejorar el proceso del aprendizaje del léxico y reducir los errores posibles que pueden ser cometidos por parte de los alumnos, les explique desde los primeros niveles las combinaciones posibles de cada palabra elaborando mapas semánticos o asocio-gramas. Sobre este tema Higuera (2004: 15) apunta:

⁶⁵ Véase:// http://formacion-docente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/compreension_lectora/

“Cuando el profesor introduce o quiere repasar una palabra como *trabajo*, aunque sea de un nivel inicial, se pueden explicar también sus colocaciones, es decir, los verbos con los que suele coaparecer: *encontrar, buscar, perder, tener, estar en él, ir al, volver del....*, así como los adjetivos que pueden calificar a este nombre: *intelectual, físico, interesante, mecánico*, etc.” (Higueras,2004: 15).

Como ejemplo, podemos ver la figura de abajo que nos muestra tres barras de chocolate y un hablante, a base de esta palabra principal *chocolate*, puede elaborar diferentes asociaciones léxicas.



blanco, negro, amargo, dulce, caliente, con leche, una tableta de ..., una barra de..., onza de ..., un trozo de ..., etc.

Lo que demuestra este grupo de palabras ante el estímulo visual de tres barras de chocolate es que se establecen redes asociativas porque se puede relacionar la palabra *chocolate* con ciertas unidades léxicas; se lo describe con características que representa la imagen (blanco, negro, ...) frente a otras posibles y se lo puede asociar con denominaciones de las distintas formas o presentaciones del chocolate sólido.

Según la propuesta de Baralo (2007), podemos decir que la palabra *chocolate*, según el uso de los hablantes y las normativas establecidas, selecciona como argumentos solo determinadas clases semánticas de adjetivos, de sustantivos y de verbos; y a base de esta colección de palabras que se puede combinar con la palabra *chocolate* se puede establecer diferentes formas de redes asociativas de palabras.

Recapitulación

Los manuales para la enseñanza del español en E/LE y en particular la enseñanza del léxico español siempre debe adecuarse a las necesidades del alumno. Lo importante es analizar bien el manual didáctico antes de empezar a usarlo en el aula. Esto se refiere al identificar bien las bases metodológicas, la manera de introducción de las unidades léxicas nuevas, las actividades relacionadas con las palabras nuevas en diferentes ámbitos, y la frecuencia de aparición de cada unidad léxica nueva.

En el ámbito de la tipología de las actividades, el docente debe ofrecer a los alumnos aquellos ejercicios que incluyan diferentes aspectos en el conocimiento del léxico español (a nivel morfológico, a nivel cultural, etc.), se puede clasificar las actividades para la enseñanza del léxico según las funciones que poseen.

Actividades para trabajar el léxico a nivel morfológico consisten en ejercicios que trabajan procedimientos de creación de palabras y la estructura interna de las unidades léxicas.

Actividades para trabajar el vocabulario a nivel cultural incluyen ejercicios que trabajan el léxico en el entorno de los conocimientos culturales, comportamientos, y creencias.

Actividades para trabajar el vocabulario a nivel receptivo y productivo son aquellos ejercicios que ayudan a los alumnos a identificar y reconocer diferentes significados y usos de los vocabularios en el contexto.

Por otro lado, el docente ha de enseñar el vocabulario según el orden descendente de importancia, es decir que empiece por las palabras más generales y más productivas con un grado de frecuencia bastante alto.

Sin duda, para satisfacer las necesidades comunicativas de los alumnos, diferentes tipos de redes de palabras que muestran de forma clara la relación entre diferentes palabras de un mismo ámbito pueden ser eficaces a la hora de enseñar dichas unidades léxicas.

Conclusiones

A modo de conclusiones hay que destacar primero que este trabajo no es una tesis en el sentido clásico de una serie de demostraciones, no es una tesis donde se parta una hipótesis y se continúen con diferentes argumentos y pruebas para llegar a una conclusión argumentada empíricamente con datos.

Este trabajo es una tesis de estudio y de presentación desde una perspectiva teórica, el Enfoque Léxico, de algunos aspectos más sobresalientes en la enseñanza del léxico de L2, en E/LE, en general, y para hablantes de persa, en particular.

Por eso se parte del estudio y presentación de los fundamentos, principios y objetivos, así como la aplicación metodológica del Enfoque Léxico en el capítulo 2 de esta tesis, donde se hace un examen pormenorizado de diferentes aspectos relevantes.

Lo que ayuda a los alumnos de E/LE a aprender eficazmente el léxico en L2 y desenvolverse en las situaciones comunicativas es establecer relaciones (semánticas, gramaticales, combinatorias, etc.) y asociaciones entre diferentes unidades léxicas. Las unidades compuestas como colocaciones, locuciones y formular rutinarias, etc., los chunks, cuyo sentido no es composicional porque no se deduce del sentido de las unidades léxicas que intervienen en la combinación, deben ser enseñados a los alumnos desde los niveles básicos teniendo en cuenta el nivel de los alumnos y sus necesidades. (Capítulo 3)

El MCER y el PCIC, como dos estándares para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita de una segunda lengua, identifican las condiciones y actividades relevantes a la RIQUEZA DE VOCABULARIO para cada nivel de referencia A, B y C. Desde estas consideraciones hemos podido destacar que los parámetros para la nivelación y secuenciación en el aprendizaje-enseñanza del léxico son: la *frecuencia*, primero y antes las palabras más frecuentes; los *entornos* del hablante, antes las palabras de entornos (familia, hogar, trabajo, ...) más próximos al hablante; las *funciones comunicativas*, antes las funciones y destrezas más perentorias para el hablante; los *campos semánticos*, las palabras siempre se incorporan en racimos semánticos de designación (N) y

sus afines, de acción (V) y sus afines, y de calificación (A) de las designaciones o de las acciones. (Capítulo 4)

La enseñanza de procedimientos de creación y formación de las palabras en español (entre ellos, la composición y la derivación) y sus características específicas se considera como una destreza esencial para los alumnos de E/LE, en general. Los alumnos de persa (a partir de nivel B2, según el MCER) también por las semejanzas que existe entre la formación de palabras en español y su lengua materna, no tendrán tantas dificultades a la hora de aprender las palabras derivadas y compuestas en español. Además de todo esto, se recomienda que el docente en el aula de E/LE enseñe los afijos españoles y sus diferentes sentidos a los alumnos por los listados de frecuencia ofrecidas por los corpus destacados en este ámbito. (Capítulo 5)

Los diccionarios (monolingües y bilingües), como una de las fuentes imprescindibles en la enseñanza de las unidades léxicas, ayudan a los alumnos de E/LE a identificar los significados, usos expresivos, sentidos figurados y otros detalles gramaticales y combinatorios de las palabras. REDES (2004), como un diccionario combinatorio monolingüe, y diferentes tipos de diccionarios especializados también podrían ser eficaces a la hora de enseñar las unidades léxicas en el aula de E/LE. Lo importante es saber que el nivel de los alumnos y sus objetivos principales son dos factores bastante importantes a la hora de elegir y ofrecer el diccionario en el aula de E/LE. (Capítulo 6)

Los corpus lingüísticos, como bases de datos, también ayudan a los alumnos a familiarizarse con más muestras de lengua procedentes de diferentes fuentes. Mediante los corpus se puede comprobar la ocurrencia de una determinada palabra o una unidad léxica, las líneas de concordancias ordenadas, las frecuencias léxicas y otros aspectos de uso en la lengua. Los listados de frecuencia y diccionarios de frecuencia también pueden ayudar al docente a decidir qué palabras deben enseñarse o no en cada nivel de referencia A, B y C, y les orientan para identificar el grado de dificultad del léxico en los materiales didácticos. Además de todo esto, la enseñanza de las unidades léxicas sería más eficaz cuando el docente las enseñe en diferentes contextos y en la combinación

con otras palabras, lo que mejora la competencia lingüística y comunicativa en los alumnos. (Capítulo 7)

Los alumnos de E/LE mediante el estudio de las lenguas de especialidad, con el fin de poder desenvolverse en diferentes situaciones académicas y profesionales, pueden ampliar sus conocimientos en el ámbito de los vocabularios especializados. Siempre se debe tener en cuenta que el aprendizaje de las lenguas de especialidad es aprende en una etapa posterior a la lengua común. En la programación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de español para la comunicación profesional en el aula de E/LE, en general, y para los hablantes de persa, en particular, lo importante sería analizar los requisitos que plantean diversas situaciones de comunicación y las necesidades esenciales que tienen ante diferentes ámbitos de especialidad como, en este caso, el dominio de las diferencias interculturales entre España e Irán en diversas situaciones de especialidad: comida, vestido, ocio, y otros. (Capítulo 8)

Los manuales didácticos para la enseñanza de L2 y las actividades en el ámbito de la enseñanza de las unidades léxicas siempre deben adecuarse a las necesidades de los alumnos. Se recomienda ofrecer a los alumnos de E/LE aquellos ejercicios que incluyan diferentes aspectos lingüísticos de las unidades léxicas (a nivel morfológico, a nivel cultural, a nivel receptivo y productivo, etc.). Para satisfacer las necesidades de los alumnos, se recomienda empezar a enseñarles, primero, las unidades léxicas con un grado de frecuencia bastante alto mediante actividades en los manuales didácticos, diferentes aplicaciones en la web y redes de palabras principalmente. (Capítulo 9)

Algunos asuntos pendientes, suscitados por este trabajo

Empezábamos esta tesis señalando que en la enseñanza de E/LE con hablantes de lengua persa, se obligaba a los alumnos a aprender vocabulario mediante la memorización de listas y más listas de palabras, porque el vocabulario estaba subordinado al aprendizaje de la gramática.

Pero también destacábamos que con la evolución de algunas teorías lingüísticas de enseñanza de L2, como el *Enfoque Léxico*, donde se entiende la lengua como el léxico de la gramática y no como la gramática del léxico, ha tomado más interés la necesidad de los alumnos de aprender el vocabulario como un proceso bastante complejo y duradero, lo que posee sus propias características y se considera fundamental en el aprendizaje de una lengua como el español en el aula de E/LE, en general, y con los hablantes de persa, en particular.

En este trabajo hemos podido responder a algunas preguntas principales:

1. ¿Cómo es el léxico español?
2. ¿Qué léxico tiene que enseñarse en el aula de E/LE de hablantes de persa?
3. ¿Cómo se debe enseñar el léxico español?
4. ¿Qué métodos son más eficaces para los alumnos de E/LE de lengua persa?
5. ¿Qué modelos de ejercicios son más recomendables para alumnos de E/LE de lengua persa?

Y, en congruencia con estas preguntas, hemos propuesto innumerables modelos de actividades, de tareas y de ejercicios, a modo de ilustración, de referencia o de punto de partida para nuevas y más específicas creaciones ajustadas a la población discente de cada ocasión, de cada momento, de cada ámbito o situación, del docente en su día a día.

En este epígrafe, ineludible, sobre asuntos o aspectos pendientes de estudio, que se suscitan a raíz de lo estudiado en esta tesis, tomaré como

referencia el conjunto de ‘principios’ del Enfoque Léxico, de Lewis (1993), en versión de Marina Paz (2007), tematizados, para hacer algunas propuestas de asuntos, pendientes de estudio, más destacables, que se desprenden en cada uno de los ámbitos siguientes.

Sobre la LENGUA, el Enfoque Léxico de Lewis (1993) propone:

• Una lengua es un corpus de «chunks».	• La dicotomía gramática/vocabulario es inválida; el corpus esencial de una lengua son los «chunks», trozos de lengua prefabricada.
• Conocer una lengua es usar bien los chunks.	• Dentro de la enseñanza de lenguas, es imprescindible concienciar a los alumnos y desarrollar la capacidad de los mismos de utilizar esos trozos de lengua prefabricada de manera exitosa.
• La lengua es un recurso personal, no una abstracción.	• La lengua es reconocida como un recurso personal, no como una idealización abstracta.
• La lengua ha de ser efectiva, más que <i>acertada</i> .	• Concebir a la lengua como efectiva, es una conceptualización más profunda que concebirla como <i>acertada</i> .
• una lengua es una máquina holística: un organismo.	• La metáfora central de una lengua es una máquina holística – un organismo, no atomista.
• Lengua multiforme y holística para el sujeto.	• El profesor será un asesor, dejando el protagonismo al alumno para que enfrente la lengua de manera multiforme y holística.

Con esta perspectiva, sobre la LENGUA, parece necesario insistir en el estudio y desarrollo del concepto de que «La lengua es un recurso personal, no una idealización abstracta», y que el dominio de los chunks es la medida del auténtico dominio y competencia de una lengua.

Sobre la GRAMÁTICA, el Enfoque Léxico de Lewis (1993) propone:

• Lexicalizar la gramática	«El proceso de adquisición de una L2 debe ser lexicalizar la gramática, no gramaticalizar el léxico»
• La gramática subordinada a la lexis o teoría del léxico.	• La gramática como sistema estructural, está subordinada a la lexis.
• La gramática es percibir la similitud y la diferencia.	• Se prioriza a la gramática como una habilidad receptiva que involucra la percepción de la similitud y la diferencia.
• <i>La colocación</i> requiere atención.	• <i>La colocación</i> debe estar integrada en la organización de los programas de estudio.
• Los elementos co-textuales son de fundamentales.	• Dentro de la enseñanza de lenguas, son los elementos co-textuales, en vez de los elementos situacionales del contexto, los que adquieren una importancia primaria.
• La competencia del uso es fundamento de la gramática.	• La competencia sociolingüística —el poder de la comunicación— es la que sobresa y es la base, no el producto, de la competencia gramatical.

Con esta perspectiva, sobre la GRAMÁTICA, parece necesario insistir en el estudio y desarrollo del dominio de los chunks como gramática de la lengua, que manifiestan y encierran la quintaesencia de la gramática de la lengua.

Sobre la METODOLOGÍA de enseñanza de L2, el Enfoque Léxico de Lewis (1993) propone:

• Observación > Hipótesis > Experimentación.	• El paradigma de presentación-práctica-producción, es reemplazado por el ciclo de observación-hipótesis-experimentación.
• El error es intrínseco al aprendizaje.	• El error gramatical es reconocido como intrínseco al proceso de aprendizaje.
• La tarea y el proceso son preferentes en el aprendizaje.	• Se priorizan la tarea y el proceso más que los ejercicios y el resultado.
• El modelo léxico y metafórico tienen preferencia.	• A pesar de que el modelo estructural es considerado útil, el modelo léxico y metafórico también adquieren un status privilegiado.

Con esta perspectiva, sobre la METODOLOGÍA de enseñanza de L2, parece necesario insistir en el estudio y desarrollo del paradigma de Observación-Hipótesis-Experimentación.

Sobre las DESTREZAS del hablante, en enseñanza de L2, el Enfoque Léxico de Lewis (1993) propone:

• Las habilidades receptivas son más relevantes.	• Las habilidades receptivas, principalmente la audición, adquieren un mayor estatus.
• Primacía del discurso oral.	• Se reconoce la primacía del discurso hablado por encima del escrito: la escritura es considerada como un recurso secundario, con una gramática radicalmente distinta de la lengua hablada.

Con esta perspectiva, sobre las DESTREZAS del hablante de L2, parece necesario insistir en estudio y desarrollo de los procedimientos de desarrollo de las habilidades de expresión y de comprensión oral en primer lugar y como objetivo primordial.

En fin, resumiendo, en lo referente a la LENGUA, parece necesario insistir en el viejo concepto de que las lenguas son en esencia un sistema de comunicación y, por tanto, se ha de tener esta acepción del concepto siempre como norte y guía de posibles estudios específicos futuros. Así, en lo que se refiere a la GRAMÁTICA, hay que destacar cómo empieza a ser abundante el estudio de las frases culturemas y todo tipo de chunks, como manifestación esencial de la gramática de la lengua, y con esa perspectiva se ha de seguir trabajando. En cuanto a la METODOLOGÍA de enseñanza de L2, hay que adoptar con resolución el paradigma de Observación-Hipótesis-Experimentación. Todo ello, destacando la relevancia de las DESTREZAS del hablante de L2 de expresión y de comprensión oral, en primer lugar y como ámbito operativo primordial.

Referencias bibliográficas

- Águila Escobar, G. 2009. *Los diccionarios electrónicos del español*, Madrid, Arco/Libros.
- Aguirre Beltrán, B. 2000. "El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas", en Bordoy, Manuel; van Hoof, Andreu y Sequeros, Agustín (eds.). *Actas del Primer Congreso Internacional de Español para fines específicos*. Barcelona, Instituto Cervantes, pp. 34 - 43.
- Aguirre Beltrán, B. 2004. "Análisis de necesidades y diseño curricular", en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 643-664.
- Aguirre Beltrán, B. 2010. *La implantación práctica en el aula del español de los negocios*. Madrid: Edición Interuniversitaria de la UNED y la Universidad complutense de Madrid.
- Ahumada LARA, I. 2004. "Exigencias al diccionario monolingüe de aprendizaje", en S. Ruhstaller (coord.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Sevilla, Edinumen / Universidad Pablo de Olavide, 83-96.
- Alcoba, S. 2016: "Variedad argentina de la lengua y algunas perífrasis en *El cazador oculto* de J. D. Salinger", en Santos Rovira, José María (ed.), *Centros de irradiación y periferias de la Lengua Española*. Colección Lingüística Hispánica, 3. Lugo, Ed. Axac, 2016, págs. 99-125 ([SEPARATA](#))
- Alcoba, S. 2015: "Subjuntivo indicativo. ¡Cuántas veces te esperó! ¡Cuántas veces te esperara... en esta verde baranda!", en *El discurso de la gramática. Estudios ofrecidos a José Manuel González Calvo*, Galán Rodríguez, C., M. L. Montero Curiel, J.C. Martín Camacho, y M.I. Rodríguez Ponce (coords.). Cáceres, Universidad de Extremadura, págs. 31-47.
- Alcoba, S. 2015: "Clases de palabra N/V y acento: réplica / replica y fábrica / fabrica", en *Studium grammaticae. Homenaje al profesor J. A. Martínez*, Comité editor: Alfredo I. Álvarez Menéndez et al. 2015, Oviedo, Ediuno, págs. 43-60.
- Alcoba, S. 2014: "Los sentidos de -ción de 'acción' o de 'efecto'", en Martí, M. A. y M. Taulé (coords.), *Homenatge a Sebastià Serrano*, Col.lecció Homenatges, 44, Universitat de Barcelona, págs. 29-52
- Alcoba, S. 2013: "Cambios de acento en español", en *Verba*, vol. 40, págs. 415-452
- Alcoba Rueda, S. 2012) "Tema verbal, Vocal temática y el afijo -ción" en Campos, M., R. Mariño, J. I. Pérez Pascual, y A. Rifón (eds.), «Assí como es de suso dicho»: *Estudios de Morfología y Léxico en Homenaje a Jesús Pena*, San Millán de la Cogolla, Cilengua, págs. 1-34
- Alcoba, S. 2012) "Morfología de las palabras ARCHISÍLSBAS actuales", en E. T. Montoro del Arco (Ed.), *Neología y Creatividad Lingüística*, Estudios Lingüísticos de Quaderns de Filologia, Universidad de Valencia, págs. 15-82
- Alcoba, S. 2012: "Los Verbos Vocálicos, ¿irregulares?", en Fábregas, A., E. Felú, J. Martín, y J. Pazó, (Editores), *Los límites de la morfología*, UAM Ediciones, Col. De Estudios, Madrid, págs.: 29-54.
- Alcoba, S. 2012: "El proceso de fijación ortográfica de las palabras en los DRAE" en Gloria Clavería Nadal, Margarita Freixas Alas, Marta Prat Sabater y Joan Torruella i Casanas (eds.) (2012), *Historia del léxico: perspectivas de investigación*, en *Lingüística Iberoamericana*, Vol. 44, Iberoamericana, Vervuert, Madrid y Frankfurt, 2011, págs. 273-302
- Alcoba, S. y D. Poch (coords.), 2011 *Cortesía y Publicidad*, Barcelona, Ariel (Letras)
- Alcoba, S. (coord.), Ramón Sarmiento, José Manuel Pérez Tornero et al. 2009, [Lengua, comunicación y Libro de Estilo. Edición digital](#).
- Alcoba, S. 2007: "Productividad y disponibilidad de -aje. Neología e imaginación", en: Sarmiento, Ramón y Fernando Vilches, (2007): *Neologismos y sociedad de la información*, págs. 37-84. Madrid, Dykinson. http://dfe.uab.es/dfeblog/salcoba/files/2011/12/aje_productividad_rendimiento_31.pdf
- Alcoba, S. 2007: "Autorización y uso del neologismo", en: Sarmiento, Ramón y Fernando Vilches, (2007): *Neologismos y sociedad del conocimiento*, págs. 23-47, Barcelona, Ariel. http://dfe.uab.es/dfeblog/salcoba/files/2008/10/anglicismos_drae_prensa_4.pdf

- Alcoba, S. 2007: “El debate de la reforma ortográfica y A. Bello”, en *Español Actual*, Madrid. http://dfe.uab.es/dfeblog/salcoba/files/2008/10/bello_reforma_ortografia.pdf
- Alcoba, S. 2007: “Ortografía y DRAE. Algunos hitos en la fijación léxica y ortográfica de las palabras”, en *Español Actual*, Madrid. http://dfe.uab.es/dfeblog/salcoba/files/2008/10/diccionario_ortografia_lexico.pdf
- Alcoba, S. 2006: “Preposiciones perifrásticas: neologismo y rendimiento”, en Vilches, Fernando (2006): *Creación neológica y nuevas tecnologías*, págs. 61-110 Madrid, Dykinson. http://dfe.uab.es/dfeblog/salcoba/files/2008/10/locuciones_preposicion_rendimiento_8.pdf
- Alcoba Rueda, S. 2005. “Léxico culto del Español en Línea por Internet (LexCEL). Una herramienta de incorporación de léxico”, Actas del I Congreso Internacional Campusred. Docencia e investigación en la Red (Bilbao, 25 de enero, 2005): <http://palabras.uab.es/lexculesp/action.htm> [Consulta: 19/07/2015]
- Alcoba, S. y Carmen Malaspina, 2004: *LexCEL. Herramienta de incorporación de léxico culto español*. En <http://palabras.uab.es/lexculesp/> 50.000 palabras conectadas al Diccionario para consulta en línea.
- Alcoba, S. 2004: Léxico y Nuevas Tecnologías. Incorporación on-line de léxico culto español (LexCEL), En *Español Actual*, 82, págs. 17-32, Madrid. http://dfe.uab.es/dfeblog/salcoba/files/2008/10/lexico_incorporacion_6.pdf
- Alcoba Rueda, S. (dirección lingüística y didáctica) y VVAA 2001-2003. *Esespañol*, (Sistema de E/LE). Madrid, Espasa. ■ 1. Libro del alumno. 1 Inicial / 2 Intermedio / 3 Avanzado ■ 2. Libro del profesor. 1 Inicial / 2 Intermedio / 3 Avanzado ■ 3. Cuaderno de recursos y ejercicios. 1 Inicial / 2 Intermedio / 3 Avanzado ■ 4. Vídeos de una serie de TV de situaciones para E/LE, y sus correspondientes Guías didácticas. 1 Inicial / 2 Intermedio / 3 Avanzado ■ 5. Curso multimedia de E/LE en Cd-Rom, y sus correspondientes Guías didácticas. 1 Inicial / 2 Intermedio / 3 Avanzado ■ 6. Curso multimedia de E/LE para Internet. 1 Inicial / 2 Intermedio / 3 Avanzado. ■ 7. Colección *Español* (Textos y explotación didáctica. Colección de una docena de títulos específicos de autores clásicos de la literatura española, adaptados y con ejercicios de aprovechamiento en E/LE). ■ 8. Colección *Es Fácil* (Textos y explotación didáctica. Colección de una docena de títulos específicos sobre diferentes asuntos de la lengua: descripción gramatical y ejercicios de aprovechamiento en E/LE). Madrid. Espasa.
- Alcoba, S. 1999: “Verbos de régimen. Funciones argumentales y configuración semántica del predicado”, en *Lingüística para el Siglo XXI*, vols. I y II, págs. 143-155 Salamanca, Universidad de Salamanca. http://dfe.uab.es/dfeblog/salcoba/files/2008/10/verbos_regimen_argumentos_semantica.pdf
- Alcoba, S. 1999: “El léxico: condiciones de uso”, en Alcoba, S. (coord.), *La oralización*, págs. 63-107, Barcelona, Ariel. http://dfe.uab.es/dfeblog/salcoba/files/2008/10/lexico_restricciones_uso_10.pdf
- Alcoba, S. 1993: Los parasintéticos: constituyentes y estructura léxica, en S. Varela (ed.) *La formación de palabras*, págs. 360-379, Madrid, Taurus Universitaria. http://dfe.uab.es/dfeblog/salcoba/files/2008/10/palabras_parasinteticas_estructura.pdf
- Alcoba, S. 1992: ¿Consideración no diacrónica de la morfología y acento del tema de futuro?, en J. A. Bartol Hernández y otros (eds.): *Estudios filológicos en homenaje a Eugenio de Bustos Tovar*, vol. I, págs. 35-49, Salamanca, Ed. Univ. de Salamanca. http://dfe.uab.es/dfeblog/salcoba/files/2008/10/morfologia_acento_tiempo_futuro.pdf
- Alcoba, S., 1995: “Léxico y diccionarios”, en *Técnicas e instrumentos. La enseñanza del español como lengua extranjera*. Curso de Verano de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 1 al 11 de agosto de 1995, Santander.
- Alcoba, S., 1996: “Competencia lingüística y caudal léxico”, en *Técnicas e instrumentos. La enseñanza del español como lengua extranjera*. Curso de Verano de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 5 al 16 de agosto de 1996, Santander.
- Almela Pérez, R. 1999. *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel.
- Almela, R y VVAA 2005. *Frecuencias del español, Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*. Madrid: Universitos
- Alonso Pérez -ÁVILA, E. 2007. “El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE”, en: Boletín de ASELE, nº 37, 11-32.

- Alvar Ezquerro, M. 1981. *Los diccionarios bilingües: su contenido*, en *LEA*, III, 175-196.
- Baralo, M. 2007. "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas", en el *Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*, Múnich: SGEL y el Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006_2007/04_baralo.pdf
- Baretta, D. 2006. "Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE", en *redELE*, revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, nº 7. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df
- Barrios Rodríguez, M.A. 2007. "Diccionarios combinatorios del español: diferencias y semejanzas entre *Redes y Práctico*", *RedELE*, revista electrónica didáctica, 11, <http://bit.ly/REDESBarrios> [Consulta: 18/07/2015].
- Bauer, L. y Nation, P. 1993. "Word Families", *International Journal of Lexicography*, 6, pp. 253-279.
- Bosque Muñoz, I. 2004a. "Combinatoria y significación. Algunas reflexiones en *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*", Ediciones SM, Madrid, págs. 75-173.
- Bosque Muñoz, I. (dir.) VVAA 2004b. *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Ediciones SM, Madrid.
- Bosque Muñoz, I. (dir.) 2006. *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid, SM.
- Brinton, D. M., M. A. Snow y M. B. Wesche 2004. *Content-Based Second Language Instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Cabré, M^a.T. y Gómez de Enterría, J. 2006. *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Cabré, M^a. T 1994. "Terminología et dictionnaires" en *Meta*, XXXIX, 4, 589-597.
- Cabré, M^a. T. 1993. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Atàrtida- Empúries.
- Calvi, M.V. 2005. "El léxico en la enseñanza del E/LE con fines específicos", en: J. Gómez de Enterría (ed.), *Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado*, Actas de la V Jornada de AETER, Alcalá de Henares, 15 de octubre de 2004, Centro Virtual Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/aeter/conferencias/calvi.htm>
- Campillejo García, R. 2015. *La formación de palabras en los manuales de ELE*, Universidad de Extremadura (trabajo fin de máster), 50 págs. [ref. de 10 septiembre 2016], Disponible en web: <https://morforetem.files.wordpress.com/2016/01/pdf-formacion3b3n-de-palabras-en-manuales-de-ele-rosa-campillejo-garcc3ada.pdf>
- Canales, A. B. 2010. "Características lingüísticas, pragmáticas y funcionales de las lenguas de especialidad. Implicaciones didácticas y metodológicas" en *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, Nº. 9, págs. 72-85.
- Cardona, Giordio R. 1991. *Diccionario de lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Casares, J. 1950. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Revista de Filología Española, anejo LII (reimpreso en 1969 y 1992).
- Cervero, M. J. y PICHARDO CASTRO, F. 2000. *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa
- Chenoll Mora, A. 2012. "El e-corpus en la enseñanza de E/LE: del aprendiz al aprendiente", *Foro De Profesores De E/LE*, 4(0).
- Corpas Pastor, G. 1996. *Manual de fraseología española*. Madrid, Gredos.
- Cruz Piñol, M. 2004. "La enseñanza de léxico en el aula de español como lengua extranjera", en el monográfico nº 56 de *Carabela*.
- Cruz Piñol, M. 2012. *Lingüística de corpus y enseñanza del español como E/LE*. Madrid: Arco libros.
- Czifra, I. 2013 "Actividades que sirven para enseñar unidades léxicas", en Centro Virtual del Instituto Cervantes, 111-121 [ref. de 6 abril 2017] en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/12_czifra.pdf

- Dalurzo, M^a. J y L. Alberto González 2005. “Rendimiento académico y Vocabulario”, VÁZQUEZ, G. *Español con fines académicos. De la comprensión a la producción de textos*, Madrid: Edinumen, 87-97.
- Davies, M. 2006. *A frequency Dictionary of Spanish*, New York: Routledge, pp.1-165.
- Dodd, W. S. 1994. “La lexicoinformática”, en H. Hernández Hernández (coord.), *Aspectos de lexicografía contemporánea*, Barcelona, 121-137.
- Ezquerro, M, 2004. “La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en: ASELE. Actas XV, Sevilla, 19-39.
- Fedor De Diego, A. 1984. “Lenguaje común, tecnolecto, terminología”. En: Fedor de Diego, A.; Boroni de Sánchez-Vegas, M. (compiladores). *Actas del Primer Seminario Nacional de Terminología*. Caracas.
- Fernández López, M. C. 2004. “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dirs.), Madrid, SGEL, 715-734.
- Fernández Sevilla, J. 1974. *Los problemas de la lexicografía actual*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Fiol Granés, G. 2015. *Morfología en el aula de ELE: Los sufijos apreciativos en la enseñanza de ELE*, Trabajo fin de master: Universidad de Girona, en: MORFORETEM Disponible en : <https://morforetem.wordpress.com/2016/03/16/tfm-morfologia-en-el-aula-de-ele-los-sufijos-apreciativos-en-la-ensenanza-de-ele/>
- Fuentes Sánchez, C y Villar Saro, A. 2016. “Análisis y evaluación de manuales y actividades destinados al aula de español de los negocios”, en Módulo III. El español de los negocios (Curso de formación inicial para profesores de EFE), Fundación de comillas, Págs.1-16
- Fuentes Sánchez, C. 2010. “La variante sociocultural mexicana en el español de los negocios” en *Red Electrónica de Didáctica del Español como lengua extranjera*, núm. 11.
- García Jerez, A. M^a 2006. “Procesos de formación de palabras: la derivación en la enseñanza de ELE”, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [ref. de 10 agosto 2016], Disponible: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_06/2006_BV_06_05Garcia_Jerez.pdf?documentId=0901e72b80e2daee
- Gelpí Arroyo, C. 2003. “El estado actual de la lexicografía: los nuevos diccionarios”, en A. Medina Guerra (coord.), *Lexicografía española*, Barcelona, Ariel, 307-328.
- Ghavamí, S. y López, J. 2015. “El diccionario Redes: ¿herramienta de aprendizaje de E/LE? Y fuente de materiales”, en XXVI Congreso Internacional de la ASELE: *La formación y competencias del profesorado de ELE*. Granada. 403- 433 Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0403.pdf
- Ghavamí, S. 2016. “La enseñanza/aprendizaje de español a hablantes de persa para la comunicación en ámbitos profesionales”, en: *Actas de III Congreso Internacional en lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo*. Madrid: Nebrija Procedia. Disponible en: https://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasIIICongresoSLANebrija.pdf
- Gil Martínez, M. y Llorián González, S. 1999. “La enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos” en *Actas de X Congreso Internacional de la ASELE*, Cádiz, 331-342.
- Goethals Patrick (coord), Carine De Groote, Renata Enghels, Jasper Vandenberghe, y Ana Ibáñez Moreno. 2012. *Manual de expresión escrita en español. Libro de actividades para estudiantes anglófonos (B2-C1)*. Academia Press.
- Gómez De Enterría, J. 2000a. “Los diccionarios especializados y la enseñanza de ELE”, en: *Actas de XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza, 105-122
- Gómez De Enterría, J. 2000b. “Aproximación a los textos científicos. Una metodología activa” en *Panorama actual de la lingüística aplicada. Conocimiento, procesamiento y uso del lenguaje*, *Actas del XVI Congreso de AESLA*, Logroño, Universidad de la Rioja.
- Gómez De Enterría, J. 2009. *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, Madrid: Arco.

- Gómez De Enterría, J. 2010. "El lugar que ocupan las lenguas de especialidad para la enseñanza del español lengua extranjera" en Vera, Agustín e I. Martínez (eds.) *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, Comillas, Fundación Comillas, pp. 41-64.
- Gómez Molina, J.R. 1997. "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica". *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 7, 69-94.
- Gómez Molina, J.R. 2001. "La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC)" en: *II congreso internacional de español para fines específicos (CIEFE)*, 82- 104. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf
- Gómez Molina, J.R. 2004a. *Las unidades léxicas en español*. Carabela. núm.56, p.27-50.
- Gómez Molina, J.R. 2004b. "Los contenidos léxico-semántico", en J. SANCHEZ LOBATO en I. SANTOS (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 789-810.
- González Rodríguez, L. M^a y Sánchez manzano, M^a. J 2008. "Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos" en: *Odisea*, n^o 9, ISSN 1578-3820. 105-115.
- González Sánchez, C. V. 2004. "Las estructuras implícitas en un diccionario de especialidad" en: V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER), Alcalá de Henares. Consulta: <http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/comunicaciones/gonzalez.htm>
- González, M., F. Martín, C. Rodrigo, E. Verdía 1999. *Socios*. Barcelona: Difusión.
- Gutiérrez Cuadrado, J. 1992. "Gramática y diccionario", en: *Actas del Congreso de la Lengua Española*, Sevilla, 637-656.
- Häuptle-Barceló, M. y Garriesen, M. 1996. "Aprovechar todos los canales: Cómo acelerar el aprendizaje del vocabulario". En *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, editado por Carlos Segoviano, Vervuert. Frankfurt/Main: 159-169
- Hernández, H. 1991. "De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: El diccionario en el aula", En: *ASELE. Actas III, El Español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula. Málaga*, 189-200.
- Higueras García, M. 1997. "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros", en: *RAELA*, pp. 35-49. [ref. de 16 octubre 2016], Disponible en web: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7411/unidades_higueras_REALE_1997.pdf?sequence=1
- Higueras García, M. 2004. "Claves prácticas para la enseñanza del léxico", *Carabela*, SGEL, Madrid, 5-25.
- Higueras García, M. 2006. *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid: Arco/Libros.
- Higueras García, M. 2008. "Nuevas técnicas para enseñar léxico", V Encuentro Practico de Profesores de ELE Wurzburg, 30-31 mayo 2008. Barcelona: Difusión [ref. de 6 abril 2017]. En <http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf>
- Higueras García, M. 2009. "Aprender y enseñar léxico", *Marco ELE*, núm.9, p.111-126. ISSN1885-2211, [ref. de 9 agosto de 2016]. disponible en web: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>
- HILL, M., & LAUFER, B. 2003. *Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition*. *IRAL*, 41, 87-106
- Huckin, T. y Haynes, M. 1995. "Summary and future directions". *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Eds. T. HUCKIN, M. HAYNES y J. COADY. Norwood, NJ: Ablex Publishing. 153-178.
- Instituto Cervantes 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/>.
- Izquierdo Gil, M. C. 2003. *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos, Tesis doctoral, Universitat de València. Disponible en: www.tdx.cesca.es/TDX-0425105-135323/

- Jackendoff, R. 1917, "Advanced issues in cognitive science and linguistics", en en Master Ciència Cognitiva y Llenguatge, UAB, May 2017
- Jacobi, C. C.B. 2002. *Lingüística de Corpus: una experiència pedagògica con alumns de un curso de Letras-Español*. In *Proceedings of the 2. Congreso Brasileño de Hispanistas*, São Paulo (Brasil).
- Juilland, A. y Chang-Rodríguez, E. 1964. *Frequency dictionary of spanish words*, La haya, Mouton.
- Koike, K. 2001. *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá / Takushoku University.
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. 1996. "El léxico mental y la enseñanza de vocabulario" en Segoviano, Carlos (ed.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana.
- Lara, L. F. 1992. "El discurso en el diccionario", En: G. Wotjak (ed.), *Estudios de lexicología y meta-lexicografía del español actual*, Tübingen, Max Niemeyer, 1-12.
- Lázaro, G. 2014. "Enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en nivel inicial (A1-A2)", en: marcoele (Revista de Didáctica Español Como Lengua Española), ISSN 1885-2211-NÚM.19. [ref. de 16 octubre 2016], Disponible en web: http://marcoele.com/descargas/19/fernandez-colocaciones_a1_a2.pdf
- Lerat, P. 1997. *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*, Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. 1997. *Implementing the Lexical Approach*, Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. 2000. *Teaching collocations*. Further developments in the Lexical Approach, Londres: Language Teaching Publications.
- Lindstromberg, S. 2001. *110 actividades para la clase de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- López Ferrero, C 2002. "Aproximación al análisis de los discursos profesionales", Signos35, N° 51-52: 195-215.
- Löschmann, M. 1993. *Effiziente Wortschaftzarbeit. Alte und neue Wege*. Peter Lang: Frankfurt am Main
- Luque Durán, J. D. 2009. "Claves culturales e imaginológicas de los textos argumentativos". Ponencia presentada a la *III Conferencia Internacional de Hispanistas de Rusia*. Moscú, 19-21 de mayo de 2009.
- Luque Nadal, L 2009. "Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?" En: *Language Design* núm 11, 93-120. [ref de 3 de marzo de 2017]. En: http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf
- Maldonado, C. 1998. *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco/Libros.
- Marina Paz, G. 2007, "El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE" Editoriales Thomson Learning, Brasil-Edinumen. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rio_2007/45_paz.pdf [consulta del 15/04/2017]
- Martín García, J. 1999. *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín García, J. 2014. "La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera", en: red ELE titulado *¿Que necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*, pp.57-73. [ref. de 10 octubre 2016], Disponible en web: http://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/jomaga/Morfologia-ELE-UAM.pdf
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. 2004 *Gente 1*. Madrid: Difusión.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. 2004 *Gente 3*. Madrid: Difusión.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 2*. Madrid: Difusión.
- Martín Zorraquino, M. ^a A., 2001. *El neoespañol y los principios que fundamentan la lengua estándar o consagrada*, II Congreso internacional de la Lengua Española, Valladolid.
- Martínez Marín, J. (1990). "El Diccionario y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera", en *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada, Universidad de Granada, 307-315.

- Matte Bon, F. 1992. *Gramática comunicativa del español II*. Madrid: Edelsa.
- Matte Bon, F. 2012. *Gramática Comunicativa del Español*. 2 VOLS. Madrid: Edelsa.
- Mccarthy, M. J. 1999. "What constitutes a basic vocabulary for spoken communication?" in *Studies in English Language and Linguistics*, I: 233-249.
- Menéndez Pidal, R. 1973 [1904]. *Manual de gramática histórica española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte Y Subdirección General De Cooperación Internacional 2002. *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaria General Técnica del MECD-Subdirección, General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.
- Molina Martínez, L. 2006. *El otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Moreno Fernández, F. 1996. "El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera", en *Cuadernos Cervantes*, 11, pp. 49-58.
- Moreno Ramos, J. 2004. "Enseñar lengua desde un Enfoque Léxico", *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, ISSN 1576 – 7809, [ref. de 6 abril 2017]. En <http://www.um.es/glosasdidacticas/doces/13moreno.pdf>
- Moreno Ramos, J. 2002. "Propuesta para la enseñanza del vocabulario en el aula". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 31, 76-85.
- Nation, I.S.P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston, Heinle Publishers.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Navarro Durán, R. 2013. *Cien palabras. Pequeño diccionario de Autoridades*. Barcelona: Edebé.
- Nord, C. 1997. *Translation as a Purposeful Activity*. Manchester, St.Jerome.
- Oliveras, Á. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudio del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen.
- Paricio Tato, M^a. 2004. "Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado" en *Revista Iberoamericana de Educación*, disponible en internet: <http://rieoei.org/didactica7.htm>, consultado mayo 2016.
- Pastora Herrero, J.F 1990. *El vocabulario como agente de aprendizaje*, Madrid: Muralla.
- Paz, G. M. 2007. "El Enfoque Léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE". En [ref. de 6 abril 2017]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/45_paz.pdf
- Pena, J. (1991): "La palabra: estructura y procesos morfológicos", en *Verba*, 18, págs. 69-118.
- Peñalver, M. 1991. *La Lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato*, Granada: Comares.
- Pérez Vázquez, M^a 2008. "ELE para fines específicos: el español de la economía, el comercio y la empresa" en: *Marco ELE (Revista de didáctica ELE)*, N^o 7. Consulta: <http://marcoele.com/descargas/7/perez-ele-fines.pdf>
- Piera, C. y Varela, S. 1999. "Relaciones entre Morfología y Sintaxis", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe. págs. 4367-4422.
- Pitkowski, E.F.; Vázquez Gamarra, J. 2009. "El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE". *Tinkuy: Boletín de Investigación y Debate*, núm. 11, pp. 31-51.
- Prado Aragonés, J. 2001. "El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento", En: C. Ayala Castro (ed.), *Diccionarios y enseñanza*. Alcalá de Henares, Servicio de publicaciones, 209-226.

- Prado Aragonés, J. 2004. “El ejemplo lexicográfico como referente cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera” En: Prado Aragonés, Josefina y M^a Victoria Galloso Camacho: *Diccionario, Léxico y cultura*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 157-173.
- Prado Aragonés, J. 2005. “El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas” En: Káñina, Rev. *Artes y Letras*, Univ. Costa Rica. Vol. XXIX (Especial), pág. 19-28.
- Puiatti De Gómez, H. 2005. “El artículo de investigación científica” en Cubo de Severino, *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico*, Córdoba: Comunicarte editorial.
- Rafel, J. & Soler, J. 2001. “El processament de corpus. La lingüística empírica”, en: *Les tecnologies del llenguatge*, Martí, M.A. (Ed.) (2001), pp. 27-59.
- Real Academia Española 2005. *Corpus de Referencia de Español Actual (CREA)*. Madrid: RAE.
- Real Academia Española 2005. *Corpus Diacrónico del español (CORDE)*. Madrid: RAE.
- Reyes Díaz, M. J. 1999. “Descripción de la incorporación del léxico nuevo por los alumnos de primero de BUP”. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 12, 85-92.
- Richards, J.C. y Rodgers, T. S. 2001. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2^a edición actualizada, Madrid, Cambridge University Press.
- Romero Dolz, B. 2014. “El Enfoque Léxico de la teoría a la práctica”, en: Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español (Mosaico), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, núm. 32. [ref de 5 de marzo de 2017]. En <http://www.mecd.gob.es/paisesbajos/dms/consejeriasexteriores/paisesbajos/publicaciones-dsd/Mosaico/Mosaico-32/Mosaico%2032.pdf>
- Romero Gualda, M. V. 1990. “La enseñanza del vocabulario”, en *III Jornadas Internacionales del español como lengua extranjera*, Las Navas del Marqués, Ministerio de Cultura, 151-166.
- Sánchez Lobato, J. y Aguirre, B. 1992. *Léxico fundamental del español. Situaciones, temas y nociones*, Madrid, SGEL
- Sánchez López, I. 2012. *Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de E/LE*. 16 monografías, ASELE, Tesis doctoral, versión en CD.
- Santos Muñoz, A. 2006. Una propuesta didáctica para la enseñanza/aprendizaje de los sufijos apreciativos en ELE, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas y Humanidades [Memoria de Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera].
- Schifko, P. 2001. “¿Existen las lenguas de especialidad?” en Bargalló, M., Forgas, E., Garriga, C., Rubio, A., Schnitzer, J. (2001) *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili; pp. 21-29.
- Schmitt, N. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Serra Sepúlveda, S. 2012. Colocaciones y solidaridades en lexicografía española. Un intento de limitación conceptual, Lexi Lexe, Revista del Instituto Boliviano de Lexicografía y otros Estudios Lingüísticos. La Paz, Bolivia, (en prensa). [Ref. de: 05/05/2013]. Disponible en web: http://susanaserrasepulveda.weebly.com/uploads/5/4/7/0/5470149/susana_colocaciones.pdf.
- Serrano Dolader, D. 2007. “¿Cuál es la utilidad de un «diccionario combinatorio» de español en el ámbito del español como lengua extranjera?”, en Luque Toro, L. (ed.): *Léxico Español Actual*. Venecia, Cafoscarina, págs. 275-282: <http://bit.ly/REDESerranodolader> [Consulta: 17/07/2015].
- Sierra Martínez, G. 2005. *Lingüística de corpus. Diseño y análisis de corpus textuales*. Disponible en Internet: <http://iling.torreingenieria.unam.mx/CursoCorpus2005/default.html> [consulta del 17-07-2011].
- Sinclair, J. (2004). *How to use corpora in language teaching*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Soler, C. 2008. “Lexicografía Digital del español”, en Cuadernos Cervantes, Año XII (Disponible en http://www.cuadernos cervantes.com/multi_56_lexicografia.html).
- Soriano, C., y Ginés, I. 2004. “Ideas para trabajar el vocabulario”, I Encuentro Practico de Profesores de ELE en Alemania 7 y 8 de mayo de 2004 - Wurzburg, Difusión, [ref. de 6 abril 2017]. En http://www.encuentro-practico.com/pdfwurz/soriano_gines.pdf

- Soto Almela, J. 2013. "La traducción de términos culturales en el contexto turístico español-inglés: recepción real en usuarios anglófonos". *Quaderns: revista de traducció*, 20, 235-250.
- Suárez Robaina, J.R. 2011. "Didáctica del vocabulario" En: José Luis Correa Santana et alii *Habilidades lingüísticas I: Didáctica de la lengua oral*, Manuales universitarias en Teleformación. Las palmas de Gram Canaria: Servicio de publicaciones y difusión Científica de la UPLGC.
- Suárez Robaina, J.R. (dir.), et. al. 2015. *El diccionario como herramienta, recurso y objeto de estudio*. Curso en línea de 4 semanas. 45 horas. Universidad de las palmas de Gran Canarias. Febrero de 2015.
- ESTAIRE, S. 2006. "Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas", Actas del Programa de formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera 2006-2007, Instituto Cervantes de Munich, pp. 400-413.
- Torre Ródenas, M. D. 1999. "La enseñanza de la formación de palabras en la clase de ELE", Actas X Congreso Internacional de la ASELE, *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_1043.pdf
- Torres González, S. 1996. "Los diccionarios en el aula de español como lengua extranjera. Algunas actividades", en: *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, 165-171.
- Val Álvaro, J. F. 1999. "La composición", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española III*. Madrid: Espasa, 4.757-4.841.
- Varela Navarro, M. 2006. *El català a Alemanya. Experiència docent de formació d'adults en català com a llengua estrangera a l'Institut Cervantes de Munic*. A: *Zeitschrift für Katalanistik 19*: Freiburg, Tübingen
- Vázquez, G. E. 2004. "La enseñanza de español con fines académicos", Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 1129-1147.
- Vermeer, H. J. 1983. "Translation theory and linguistics". En P. Roinila, R. Orfanos & S. Tirkkonen-Conditt, eds. *Häkökohtia kääntämisen tutkimuksesta*. Joensuu: University, pp. 1-10.
- Vidiella Andreu, M. 2011. "El Enfoque Léxico en los manuales de ele", Marco ELE. [Ref. de: 05/05/2013]. Disponible en web: <http://marcoele.com/suplementos/el-enfoque-lexico-en-los-manuales-de-ele>.
- Vidiella Andreu, M. 2012. "El Enfoque Léxico en los manuales de ELE", en: marcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 14, memoria de master Universitat de Barcelona. [ref de 5 de marzo de 2017]. En: <http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>
- VV.AA. 2006 *El ventilador* (Curso de español de nivel superior). Madrid: Difusión.
- VV.AA. 2000 *Sueña 1*, Nueva Edición. Madrid: Anaya.
- VV.AA. 2007 *Sueña 2*, Nueva Edición. Madrid: Anaya.
- VV.AA. 2007 *Sueña 3*, Nueva Edición. Madrid: Anaya.
- VV.AA. 2008 *En acción 2*. Madrid: Enclave E/LE.
- Zuluaga Ospina, A. 2002. "Los enlaces frecuentes de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones". En: *PhiN 22/2002*, 56-74. [ref. de 16 octubre 2016], Disponible en web: <http://web.fu-berlin.de/phin/phin16/p16t5.htm>

Apéndice

Lista de algunos sitios y páginas web de posible utilidad en enseñanza de E/LE:

DICCIONARIOS

1. **DRAE (2001)**, en línea <http://www.rae.es>

Es el diccionario normativo del idioma español o castellano editado y elaborado por la Real Academia Española (RAE). Se lo considera el principal diccionario y autoridad de consulta del español. El diccionario incluye palabras de uso común, numerosos arcaísmos y vocablos hoy en desuso, para entender la literatura castellana antigua.

2. Diccionario de uso del español actual, Clave (1996)
<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>

El *Diccionario Clave* -con más de 80000 definiciones que incluyen las expresiones y los términos vivos de uso diario- es una fuente lingüística muy completa para quienes tienen dudas sobre el uso del español.

3. Diccionario SALAMANCA de la lengua española (1996)
<http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>

El *Diccionario Salamanca* utiliza un potente sistema de búsqueda en texto completo que permite localizar y mostrar todas las entradas que contienen la palabra o palabras que deseamos localizar.

4. M.^a Moliner, Manual de uso
<http://cvc.cervantes.es/actcult/mmoliner/diccionario/>

Es un diccionario alfabético, ideológico y de sinónimos. En este diccionario, los ejemplos sirven no sólo para corroborar al lector lo dicho en la definición y explicaciones complementarias, sino al mismo tiempo para dar una clave para el uso del vocablo en cuestión.

5. RAE: Diccionario panhispánico de dudas <http://www.rae.es>

En el *Diccionario panhispánico de dudas* -un instrumento eficaz para las personas interesadas en mejorar su conocimiento y dominio de la lengua española- se da respuesta a las dudas más habituales que plantea el uso del español en cada uno de los planos o niveles lingüísticos como el léxico-semántico, morfológico, etc.

6. Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española
<http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>

Es un diccionario que contiene todo el léxico de la lengua española desde el siglo XV hasta el XX. En este diccionario se reúne una amplia selección de las obras que durante los últimos quinientos años han recogido de Antonio de Nebrija, fray Pedro de Alcalá, Sebastián de Covarrubias, etc. Se puede decir que este diccionario es un conjunto de las obras lexicográficas españolas más representativas. Así se puede descubrir la evolución de las palabras que la integran.

7. [Diccionarios del español](http://www.tododiccionarios.com) <http://www.tododiccionarios.com>

Facilita a su autor, traductor de inglés de profesión, el acceso a las obras de referencia. Contiene enlaces a diccionarios, enciclopedias, y glosarios en inglés o español, o en ambos, aunque también hay obras de referencia que poco tienen que ver, en principio, con la traducción, como atlas, bases de datos de agencias gubernamentales, etc.

8. [Diccionarios del español](http://www.elcastellano.org/diccio.html) <http://www.elcastellano.org/diccio.html>

Es un conjunto de diccionarios muy eficaces en el aprendizaje de español. En este sitio se puede encontrar unas secciones como la palabra del día (el boletín de semántica y etimología), artículos y etc.

9. [Diccionario del español](http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=88)
http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=88

Este sitio de web con el nombre *El Oteador* es una recopilación de direcciones de páginas relacionadas con la lengua española y la cultura hispánica. Estas referencias están clasificadas en categorías y subcategorías temáticas para que el autor pueda navegar en la manera usual.

10. [Diccionarios del español](http://www.ub.es/geocrit/b3w-189.htm) <http://www.ub.es/geocrit/b3w-189.htm>

En este sitio de web, en primer lugar, se propone una descripción de los elementos que configuran los *diccionarios en línea*; en segundo lugar, se revisa los principales mecanismos de acceso a la información lexicográfica presente en Internet. Y finalmente, se ofrece algunas muestras de recursos lexicográficos y terminológicos que se pueden consultar en línea.

11. [Jergas de todos los países de habla hispana](http://www.jergasdehablahispana.org)
<http://www.jergasdehablahispana.org>

Es un conjunto de vocablos o frases usadas en diferentes países de América latina, y por supuesto, en España. Este sitio se dedica más a los vocabularios y expresiones coloquiales y menos formales.

CORPUS

1. Corpus de referencia del Español Actual <http://corpus.rae.es/creanet.html>

El Corpus de referencia del español actual (CREA) es un conjunto de diferentes textos, del que es posible extraer información para estudiar las palabras, sus significados y sus contextos. Estos textos escritos y orales se han producidos en todos los países hispanohablantes desde 1975 hasta 2004. Los textos escritos, procedentes tanto de libros como de periódicos y revistas, abarcan más de cien materias distintas.

2. Ngram Viewer de Google Books

http://books.google.com/ngrams/graph?content=pararayos%2Cpararrayos&year_start=1800&year_end=2000&corpus=21&smoothing=5&share=

Una base de datos con la que puedes comprobar la evolución que una palabra o un grupo de palabras han experimentado en los dos últimos siglos en los libros. La base de datos con la que cuenta Google es de 5,2 millones de libros digitalizados (lo que equivale a 500 mil millones de palabras en inglés, francés, español, alemán, chino y ruso) entre 1500 y 2008.

3. Corpus del español (Mark Davies), <http://www.corpusdelespanol.org/>

Con este corpus se puede buscar entre más de 100.000.000 palabras (palabras exactas o frases, comodines, etiquetas, lemas, categoría gramatical o cualquier combinación de estos) procedentes de más de 20.000 textos del español de los siglos XIII al XX de una manera rápida y sencilla. La interfaz le permite buscar de diferentes maneras. Este corpus permite también hacer búsquedas por frecuencia de uso y comparar la frecuencia de uso de palabras, frases y construcciones gramaticales.

DUDAS Y ERRORES EN EL USO DEL ESPAÑOL

1. Gramática de uso <http://dfe.uab.es/dfeblog/salcoba/>

Este sitio de web está diseñado para el estudio de las palabras mediante ejercicios auto- correctivos y así incrementar el nivel léxico de los usuarios. Para ello, se propone los ejercicios sobre las palabras, frases hechas, expresiones, etc.

2. Real Academia Española, Ortografía de la lengua española

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/%28voanexos%29/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/\\$FILE/Ortografia.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/%28voanexos%29/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/$FILE/Ortografia.pdf)

La *Ortografía de la lengua española* (también conocido como la *Ortografía*) es una de las tres obras normativas tradicionales de la RAE, junto con la Gramática y el Diccionario. Este sitio de web pretende ser una guía prescriptiva acerca del uso escrito del español.

3. Vademécum del español urgente de la agencia EFE

<http://www.fundeu.es/dudas/>

Es una herramienta que ayuda a todos aquellos que utilizan el idioma en su trabajo diario. El principal objetivo de este sitio de web es impulsar el buen uso del español en los medios de comunicación. Publicar diariamente recomendaciones lingüísticas a partir del análisis de las noticias que aparecen en los medios de comunicación es una de las tareas en este sitio de web. También se responde a todo tipo de dudas sobre cuestiones lingüísticas por correo electrónico, por teléfono y a través de las redes sociales.

ARTÍCULOS DE UNA DISCUSIÓN SOBRE LA ORTOGRAFÍA DEL ESPAÑOL

Estos tres artículos están redactados por Javier Marías y Salvador Gutiérrez Ordóñez y se tratan de las discusiones y nuevas normas ortográficas de la lengua española. Pueden ser muy útiles para los aprendientes de E/LE:

1. Javier Marías, Discusiones ortográficas I

http://www.elpais.com/articulo/portada/Discusiones/ortograficas/I/elpepusoceps/20110130elpepspor_14/Tes

2. Javier Marías, Discusiones ortográficas II

http://www.elpais.com/articulo/portada/Discusiones/ortograficas/I/elpepusoceps/20110130elpepspor_14/Tes

3. Salvador Gutiérrez Ordóñez, ¿Guion o guión?

http://elpais.com/diario/2011/02/06/opinion/1296946812_850215.html

LIBRO DE ESTILO

Un *libro de estilo*, es una guía compuesta por un conjunto de criterios y normas para el diseño y la redacción de documentos, ya sea para el uso general, o para ser utilizados por los redactores de periódicos u otras organizaciones que también publican textos. En este tipo de obras suelen incluir informaciones de cuestiones de índole *lingüísticas* (normas ortográficas y gramaticales y principales de dudas y errores de redacción), cuestiones de tipo *ético* y *deontológico* (principios éticos que se relacionan con la línea editorial del medio) y cuestiones de *naturaleza profesional* (tipografía, uso de titulares, uso de imágenes...).

1. Libro de estilo de Canal Sur TV y Canal 2 Andalucía

<http://dfe.uab.es/dfeblog/salcoba/files/2009/07/libro-estilo.pdf>

2. El Libro de Estilo: funciones y condiciones Agencias, Prensa, Radio y TV

<http://www.canalsur.es/resources/archivos/2010/3/22/1269268079994LibrodeestiloCanalSur.pdf>

3. El País

<http://www.slideshare.net/guesta87028/manual-de-estilo-de-el-pais>

ORAL

Enlaces para lengua oral:

1. <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>

En este sitio de web se puede familiarizar de manera muy amplia con los sonidos de español. Los estudiantes de E/LE con los ejemplos existentes en este sitio pueden aprender, de manera muy eficaz, los vocales y todos los consonantes de la lengua española.

2. http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/

Ofrece muestras audiovisuales de las principales manifestaciones y variedades de la lengua española, procedentes de todo el mundo hispánico, junto a muestras de las principales lenguas originarias con las que la lengua española convive. Las muestras van acompañadas de la transcripción de los textos así los estudiantes de E/LE y las personas interesadas en este campo pueden aprender muchas informaciones gráficas y textuales sobre la lengua española y sobre su presencia en los territorios de los que proceden aquellas.