

# EL LÉXICO Y SU DIDÁCTICA: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA<sup>1</sup>

José Ramón GÓMEZ MOLINA  
Universidad de Valencia

## 1. Introducción

En la actualidad el objeto de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua, ya sea L1, L2 o LE, atiende al desarrollo de la *competencia comunicativa*, habilidad para utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada. El desarrollo de los diversos componentes de esta competencia pluridimensional, aunque diferente según autores<sup>2</sup>, coincide en señalar que esa habilidad refleja cómo un hablante —como ser comunicativo que es— no sólo posee un conocimiento de la lengua sino también una capacidad para utilizar o ejecutar dicho conocimiento cuando participa en una comunicación real.

---

<sup>1</sup> Este artículo es fruto de una investigación sobre el grado de disponibilidad léxica de los alumnos de diferentes centros educativos europeos, realizada en 1994. Las diferencias encontradas entre los aprendices de ELE (Escuela Oficial de Idiomas, Valencia, 2º curso; Hogeschool Midden Nederland, Politécnico de Utrecht, 2ª candidatura; Provinciale Hogeschool Vor Vertalers en Tolken, Universidad de Gante, 2ª candidatura; Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad Estatal de Moscú, 2º curso), aun reconociendo la evidencia de que la adquisición y el uso de una LE se ven afectados por el origen del estudiante, nos motivó para analizar los diferentes métodos y técnicas empleados en la enseñanza del léxico en estos centros y elaborar una propuesta metodológica que hemos experimentado con distintos alumnos extranjeros en los cursos 1995, 1996 y 1997.

<sup>2</sup> Cfr. entre otros: D. Hymes 1972, 1973. Este autor intenta fundamentar una teoría sobre la competencia comunicativa: «lo que tiene que saber un hablante para poder tomar parte en la comunicación en situaciones culturalmente significantes», concepto que supone una reformulación de la competencia lingüística de Chomsky. M. Canale y M. Swain 1980, M. Canale 1983, L. Bachman 1990. Este último autor utiliza el término *habilidad lingüística comunicativa* y la define como compuesta por el conocimiento o competencia y por la capacidad para ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado. Por su parte, C. Lomas, A. Osoro y A. Tusón 1993, definen la competencia comunicativa como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.

El dominio léxico de una lengua puede observarse en los cuatro componentes<sup>3</sup>: corresponde en mayor medida a la *competencia gramatical* (Lexicología, Morfología y Semántica, relaciones entre los signos y sus referentes, formación de palabras, elección de palabras para expresar significados específicos...),

- (1) el asesinator habla con acento andaluciano<sup>4</sup>
- (2) es muy machoso (machista)

pero también se refleja en la *competencia sociolingüística* (conocimiento de las reglas socioculturales de uso, adecuación de la forma al contexto sociolingüístico, interpretar los enunciados por su significado social, interpretar el lenguaje figurado...),

- (3) En un día nos encontramos con todos los locos de la ciudad: una drogadicta nos atacó, un cabrón intentó robarnos y por último, un perverso nos persiguió en su coche haciéndose una paja.

en la *competencia discursiva* (combinación de significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros). La unidad del texto se logra por medio de la cohesión en la forma –modos de marcar explícitamente relaciones semánticas: referencia, deixis, puntuación, ...– y la coherencia en el significado –estructura conceptual global, relaciones entre los diferentes significados literales y connotativos; propósitos y actitudes, en un texto–<sup>5</sup>:

- (4) Después de comer, tengo que fregar los platos sucios, no todos los días, pero lavo mis ropas frecuentemente, ....
- (5) El papel de la mujer es el mismo desde hace muchísimo tiempo. Pero es cierto que desde hace cuarenta años su papel ha evolucionado mucho<sup>6</sup>

y en la *competencia estratégica* (estrategias verbales y no verbales para compensar las deficiencias en la comunicación real debidas a limitaciones o a incapacidades momentáneas –gramaticales, sociolingüísticas, discursivas–, y también para aumentar o realzar el efecto retórico de los enunciados)

- (6) el que hace los muertos está en la escuela<sup>7</sup>

## 2. Bases teóricas y metodológicas

El modelo didáctico propuesto para el aprendizaje (y enriquecimiento) del

<sup>3</sup> Seguimos la clasificación de M. Canale 1983.

<sup>4</sup> Todos los ejemplos proceden de textos orales y escritos de los estudiantes durante el periodo de experimentación de esta propuesta.

<sup>5</sup> Cfr. entre otros: M.A.K. Halliday y R. Hassan 1976, H. Widowson 1978, H. Mederos 1988, V. Lamíquiz 1994.

<sup>6</sup> El aprendiz incumple la regla de no contradicción. Cfr. M. Charolles 1978.

<sup>7</sup> Paráfrasis de asesino.

léxico<sup>8</sup> del español como L2 o como lengua extranjera (ELE) se basa en los siguientes principios:

- a) La enseñanza del léxico tiene como finalidad que las unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del individuo, dado el valor del vocabulario como elemento estructurador del pensamiento –función simbólica– y su necesidad para la interacción social –función comunicativa, tal como manifiesta Allen 1983. Es evidente que el léxico es el componente lingüístico que mejor traba el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa de un hablante porque, como indican Ogden y Richards 1954, el lenguaje es un medio para conseguir objetivos y para simbolizar relaciones.
- b) La competencia léxica no sólo se refiere a la competencia adquirida sino también al proceso de adquisición, aprendizaje y dominio léxico de los aprendices<sup>9</sup>. Las aplicaciones didácticas basadas en la Semántica estructural<sup>10</sup> deben complementarse con las aportaciones de la Semántica cognitiva, la cual, en su intento de unir significado con conocimiento del mundo<sup>11</sup>, atiende a los prototipos, a la categorización de las culturas, de las lenguas y de los hablantes, y a los procesos de adquisición y aprendizaje entre otros. Dos son las líneas fundamentales que, desde la Psicolingüística, tratan el problema del significado: las teorías estructurales y las teorías del proceso mental, que encuentran su campo más apropiado en la dimensión connotativa del significado. El enfoque del proceso se plantea determinar las condiciones concretas que permiten que algo que no es el objeto se convierta en signo de este objeto.
- c) El desarrollo de esta habilidad lingüística comunicativa debe efectuarse en los cuatro componentes de la competencia comunicativa y de forma integrada en cada una de las áreas concretas de conocimiento y capacidad, puesto que, como opina Bachman 1990, cada una de las cuatro competencias abarca conocimiento y capacidad para ejecutarlo.
- d) Asimismo, para que el alumno posea un vocabulario de ELE psicológicamente adecuado –dominio de una gramática interiorizada– y socialmente

---

<sup>8</sup> Entendemos por léxico de una lengua el conjunto de unidades léxicas simples y complejas, idiosincrásicas, que suponen la entrada (*input*) de toda ampliación de la competencia comunicativa. Cfr. S. Pinker 1984.

<sup>9</sup> Algunos autores prefieren usar el término *aprendientes*, vocablo que, según ellos, hace referencia al carácter activo y participativo del alumno en su aprendizaje frente a la voz *aprendiz*, que connota un menor grado de participación del estudiante; cfr. M. Llobera 1995. Por nuestra parte, utilizamos los términos *aprendiz*, *estudiante* o *alumno*, conscientes del papel que el discente desempeña en su propio proceso de aprendizaje.

<sup>10</sup> La nómina de lingüistas con aportaciones valiosas es muy extensa. Cfr. entre otros: B. Pottier 1964, E. Coseriu 1966, Nancy 1964, J. Lyons 1977.

<sup>11</sup> Cfr. R. W. Langacker 1987; W. Marslen-Wilson (coord.) 1989 y S. L. Tsohatzidis (ed.) 1990. La psicolingüística ha ido formulando hipótesis sobre la comprensión y producción de conceptos: modelo de rasgos, modelo de prototipos, teoría de las redes semánticas, etc.

válido –portador de nociones que regulan y estructuran la realidad– es necesario que el aprendizaje se desarrolle al unísono en diversos planos: visual (lectura)<sup>12</sup>, auditivo, semántico (designativo), pragmático (expresivo) y motórico (oral y escrito). El aprendiz ha de ir almacenando (vocabulario potencial) de forma comprensiva la capacidad de uso de las unidades léxicas fundamentales<sup>13</sup> del español con sus potencialidades significativas, potencialidades que se irán incrementando en niveles sucesivos.

- e) Para potenciar esta habilidad lingüística, 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 la literatura (Lazar 1993, Gómez Molina 1995), situaciones, imágenes, gestos, ... Una vez conocido el significado o los significados de la palabra base o estímulo y de las que va generando el alumno, es necesario practicar con frases completas y en diferentes contextos procurando no trabajar demasiadas unidades léxicas nuevas en la misma clase y prestando especial atención a las que pueden resultar más difíciles, dificultad motivada por las diferencias entre la Lm del aprendiz y la LE.
- f) Si bien es cierto que existen limitaciones al léxico que enseñamos en el aula<sup>14</sup>, no por ello hay que soslayar la adopción de criterios que permitan una planificación adecuada de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario. No propugnamos una planificación del programa de ELE basada en el léxico (contenidos nocionales), sino que respetando la secuenciación propia del método utilizado en la programación de aula: nocional-funcional,

---

<sup>12</sup> La adquisición de vocabulario a través de imágenes visuales ocupa un lugar relevante en la ASL. Pero junto a la percepción de la imagen de la unidad léxica es necesaria su retención comprensiva y posterior evocación; por su parte, la memorización del aprendizaje se facilita al ejecutarla de forma contextualizada y relacionada (referentes, potencialidades semánticas y combinatorias, etc.).

<sup>13</sup> La definición de qué se entiende por léxico fundamental no es unánime. Para V. García Hoz 1953, el vocabulario fundamental del español (210 vocablos) y el vocabulario común (las 2171 voces más repetidas) equivalen a las tres cuartas partes de las palabras empleadas en el lenguaje escrito de los adultos. Para otros autores como H. López Morales 1995, el léxico fundamental de una comunidad de habla dada está constituido por el léxico básico y el vocabulario disponible. El léxico básico es el léxico obtenido por medio de la aplicación de fórmulas de frecuencia, dispersión y uso, es decir, que recoge las palabras más frecuentes con independencia del tema que se trate. También A. Morales 1986 nos ofrece un listado de 4456 palabras a partir de una muestra representativa de textos escritos: periodísticos, técnicos, ensayísticos, literatura dramática y narrativa. Por último, López Morales (1984: 62) explicita que el vocabulario disponible es el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada, es decir, el conjunto de unidades léxicas de contenido semántico concreto que sólo se actualiza si lo permite el tema del discurso.

<sup>14</sup> Cfr. M. de Grève y F. van Passel 1971.

comunicativo o tareas<sup>15</sup>, puede aplicarse de forma sistemática y progresiva esta técnica, adoptando como criterio de selección para la prioridad en el aprendizaje una limitación objetiva *lato sensu*: la frecuencia de uso y la eficacia de la unidad léxica. Son muchos los vocablos que pueden servir como palabras clave o palabras estímulo, pero es necesario que dichas palabras sean el centro de la red léxica o semántica del texto<sup>16</sup>. Por lo general, se toman como referencia palabras de los distintos campos léxicos, semánticos o nocionales: la vivienda (casa), el cuerpo humano (cabeza, corazón, boca, etc.), alimentos (pan, agua, leche, ...), animales (pájaro, perro, ...), naturaleza (sol, árbol, ...), sociedad (juego, dinero, ...), trabajo-profesiones (profesor, camarero, médico, futbolista, ...), sentimientos o emociones (amor, paz, simpatía), colores, la familia, el tiempo, etc. El profesor, entre los *realia* de diferente tipología que se manipulan en el aula, selecciona algunos cuyas palabras clave correspondan a las que ha planificado para cada nivel.

Es obvio que la unidad léxica por excelencia es la palabra pero existen otros tipos de unidades léxicas –lexías complejas, locuciones idiomáticas, etc.– o expresiones fijas que el aprendiz de ELE ha de ser capaz de utilizar cuando el acto comunicativo lo requiera.

- g) El incremento del lexicón mental<sup>17</sup> necesita, junto al almacenamiento logrado por la frecuencia de uso<sup>18</sup>, desarrollar de forma progresiva un grado de procesamiento verbal que facilite la comprensión y evocación de las nue-

<sup>15</sup> Dadas las características de nuestros alumnos extranjeros, en su mayoría estudiantes universitarios de Escuelas de Traducción, de Facultades de Filología, de Escuelas de Formación de Profesorado de Lenguas y de profesores de español en sus respectivos países, optamos por un enfoque comunicativo y funcional basado en la tipología textual: textos descriptivos, narrativos, directivos, expositivos, argumentativos y conversacionales. Cfr. D. Cassany (1993: 264-268). La justificación fundamental por la elección de este enfoque radica en la transferencia que los alumnos hacen de su competencia discursiva en lengua materna a la lengua objeto de estudio. Además, se ha comprobado una correlación positiva entre la capacidad de inferencia léxica en L2 y la habilidad del alumno en leer textos en su lengua materna y en una segunda lengua. Cfr. F. Carrera y M<sup>a</sup> J. Carrera 1991.

<sup>16</sup> Entre la selección de los estímulos verbales que se usan para la obtención del diferencial semántico de las lenguas están: agua, amigo, amor, árbol, cabeza, casa, color, corazón, dinero, doctor, hombre, juego, madre, pájaro, simpatía, sol, trabajo, verdad, viento, .... Cfr. R. Díaz Guerrero y M. Salas 1975.

<sup>17</sup> El lexicón mental se concibe como la organización o estructura del depósito léxico internalizado.

<sup>18</sup> La frecuencia de uso hace referencia a las voces más realizadas en el discurso. Sin embargo, hay que tener en cuenta el grado de concreción semántica: cuanto menos concreto sea el lexema y menos condicionado esté por el tema del discurso, más aparecerán las palabras comodín (*verba omnibus*): cosa, hacer, haber, tener, bicho, ... Investigaciones varias apuntan que el número de apariciones necesario para que una nueva unidad se incorpore al lexicón mental oscila entre 6 y 12, siendo las categorías nominales las que necesitan un menor número de exposiciones.

vas unidades léxicas. Algunos autores, como López Morales, argumentan la siguiente hipótesis: a mayor grado de procesamiento verbal del aprendiz, mayor éxito en la incorporación de lexemas al lexicón mental. Este postulado indica que una palabra se aprende mejor en L2 o LE en un contexto que ofrezca pocos elementos interpretativos (es decir, que el proceso de inferencia se base fundamentalmente en claves lingüísticas), frente a los casos en los que el contexto proporciona claves fáciles para entender su significado; es evidente que el esfuerzo que hace el alumno para deducir significados y usos posibilita un aprendizaje más individualizado y duradero. Junto a esta hipótesis, hay que tener en cuenta la distinción entre el saber declarativo, conocimientos que se guardan en la memoria porque son significativos y que se aprenden de manera inmediata, y el saber procedimental, conocimiento que se adquiere mediante la práctica repetida y sólo se puede adquirir de manera progresiva<sup>19</sup>.

- h) Al igual que sucede en su lengua materna, uno de los factores que el aprendiz desarrolla para el proceso de reconocimiento del léxico es la categoría gramatical a la que pertenecen las palabras: a las palabras de clase abierta (unidades léxicas de contenido: sustantivos, adjetivos, verbos) se accede mediante un proceso de búsqueda guiado por la frecuencia de uso y el valor designativo, y a las palabras de clase cerrada (unidades léxicas funcionales: artículos, preposiciones, pronombres,...) se accede bajo el control directo del procesador sintáctico del lenguaje. El vocabulario formado por palabras de clase abierta puede incrementarse tanto por nuevos términos que van incorporándose como por el conocimiento de reglas de inflexión y derivación morfológicas; el alumno intenta el reconocimiento de la palabra o de algunos de sus componentes a partir de su competencia en Lm o en otras lenguas que conoce. Este vocabulario es más numeroso, en ocasiones susceptible de ambigüedad y está relacionado con la interpretación semántica, mientras que el vocabulario formado por palabras de clase cerrada, aunque con frecuencia de uso mayor y menor ambigüedad, tiene como objetivo definir las posibles opciones sintagmáticas que determinan a su vez la interpretación de la oración.
- i) Las asociaciones propiciadas por la pertenencia de ciertas unidades a un campo semántico o a una familia léxica pueden (y deben) aplicarse desde el comienzo del aprendizaje lingüístico mediante actividades basadas en la estructuración del léxico y en la interacción comunicativa. Los enfoques

---

<sup>19</sup> Cfr. J.R. Anderson 1980, B. McLaughlin 1990. Cuando se aprende una lengua (L1, L2 o LE), existen dos posibilidades de incrementar el lexicón mental: una, casi inconsciente, por el simple contacto con hablantes nativos, lecturas, etc.; otra, consciente, mediante un proceso de aprendizaje más sistemático y planificado.

modernos, frente a la teoría de la red<sup>20</sup>, consideran más conveniente complementar el significado designativo con el significado expresivo, dimensión semántico-pragmática que constituye el elemento esencial de la función del signo lingüístico<sup>21</sup>: vivienda: indicar partes de la casa, localización, características, preferencias, etc.; tienda: solicitar productos, preguntar precios, preguntar las características de un producto, comparar objetos, etc.; banco: solicitar cambio, pedir dinero, rellenar un cheque, monedas, ...

- j) El valor del análisis contrastivo radica en el descubrimiento de las semejanzas y diferencias de las lenguas (lengua materna y lengua objeto de estudio), de sus peculiaridades en el modo de conformar el mundo. De ahí que, desde un punto de vista descriptivo, resulta interesante la aportación de la lingüística contrastiva<sup>22</sup> ya que al analizar la comparación interlingüística referida al ámbito del léxico postula un *tertium comparationis* substancial que correspondería a la determinación de los significados que utilizan las lenguas para designar la misma realidad. Pero este *tertium* necesita de otro que tome en consideración los valores pragmático y contextual, y por ello, incluya en la comparación interlingual las relaciones de variación pragmática funcional y textual. Las posibilidades didácticas basadas en el análisis contrastivo, y especialmente en el textual, son sugestivas: características de la tipología textual básica, procedimientos de coherencia y cohesión, el vocabulario de organización textual –conectores–...

Como síntesis de los postulados arriba desarrollados, concluimos que el dominio léxico o calidad del vocabulario de ELE depende de las relaciones que el aprendiz sea capaz de establecer entre una unidad léxica y otras, tanto en su aspecto semántico-pragmático como en la capacidad combinatoria que esa unidad permita<sup>23</sup>. Descubrir el mapa detallado del lexicón mental es tarea compleja como señala Aitchison 1987; aunque algunos experimentos asociativos indican un ordenamiento o afinidad fónicos en el lexicón mental, la experimentación de

---

<sup>20</sup> Cfr. F. de Saussure 1970. Este autor afirma que un término dado es como el centro de una constelación, el punto donde convergen otros términos cuya suma es indefinida. Establecía asociaciones por la forma, por el significante y por el significado. Posteriormente, la teoría de la red supone que el lexicón mental es una estructura cuyos nódulos son unidades léxicas conectadas las unas con las otras (por ejemplo, sobre y sello, marido/mujer, etc.).

<sup>21</sup> Cfr. T. McArthur 1994. Este autor destaca la operatividad de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario mediante la organización en campos semánticos sobre temas de la vida cotidiana.

<sup>22</sup> Cfr. N. Cartagena 1994. Este autor señala que convendría estudiar en primer término campos léxicos que se puedan determinar sobre la base del vocabulario fundamental de las lenguas comparadas, con las necesarias complementaciones, lo que sería de gran utilidad para aplicaciones didácticas inmediatas.

<sup>23</sup> Cfr. M. W. Evens (coord.) 1988, R. Carter y M. McCarthy (eds.) 1988, M<sup>a</sup> P. Battaner 1994.

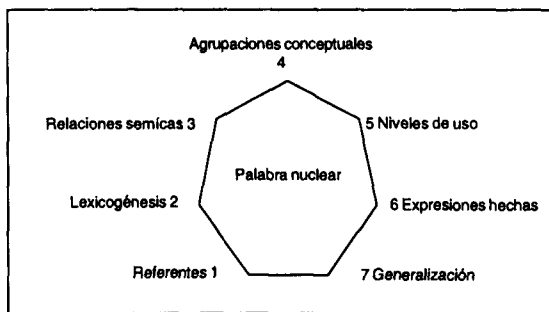
nuestro modelo nos demuestra que la rentabilidad de ese proceso de almacenamiento es escasa.

### 3. Concreción del modelo

Nuestra propuesta didáctica tiene como objetivo animar a los aprendices a desarrollar su limitada competencia comunicativa de ELE con el fin de facilitar la comunicación real como hablantes nativos; para ello potencia el tratamiento de las diferentes unidades que constituyen el léxico común y usual del español<sup>24</sup> a partir de los presupuestos anteriores y de las aportaciones de diversos métodos de ASL.

Las posibilidades de enriquecimiento del vocabulario son muy amplias pero la actividad que realiza el alumno no debe limitarse a reunir palabras, sino a señalar las variedades significativas de cada una de ellas, a usarlas en diferentes niveles o registros. Asimismo, el léxico que va aprendiendo el alumno ha de actualizarse periódicamente en los textos o actividades posteriores.

Tomando como referencia el triángulo semántico de Ullmann 1965, que representaba el esquema triádico de Ogden y Richards, hemos diseñado un modelo didáctico, organizado alrededor de la palabra nuclear y que se desarrolla en la siguiente figura<sup>25</sup>:



<sup>24</sup> Son numerosos los estudios realizados sobre frecuencias del léxico español. Entre los más relevantes están: V. García Hoz 1953. Para este autor el vocabulario fundamental lo componen unas 210 palabras; el vocabulario común, 2171 palabras; y el vocabulario usual, unas 12900 palabras. J. Chang-Rodríguez 1964; L. Márquez Villegas 1975; C. Díaz Castañón 1975; J. J. de Bustor Tovar 1989; J. R. Alameda y F. Cuetos 1995; y A. Sánchez *et al.* 1995.

<sup>25</sup> Un aspecto no tratado en este modelo es la afinidad con el significante. Si bien esta asociación fonética la trabajamos en el enriquecimiento del léxico español como lengua materna, en la enseñanza de ELE la mayoría de las palabras no ha posibilitado una gran recurrencia fónica, lo que evidencia que la proximidad fonética tiene menor importancia que la proximidad semántica en el fenómeno de la generalización. Por ello nos planteamos anular esta actividad, aunque si el texto lo permite, pueden trabajarse las onomatopeyas presentes o inducidas, u otras tareas que el profesor estime oportunas.



Si bien no todas las palabras clave o estímulo permiten el desarrollo completo del heptágono, lo importante es procurar el diseño de las tareas más idóneas según las posibilidades de la unidad léxica objeto de estudio, palabra básica de la red léxico-semántica del texto, y aprovechar otros vocablos o expresiones que hayan aparecido en el texto, y cuyo uso sea frecuente, para cerrar la figura<sup>26</sup> con objeto de desarrollar las diferentes destrezas lingüísticas de forma integrada y practicar las operaciones de descubrimiento, sistematización y conceptualización.

El buen aprendizaje exige que el alumno, junto a la información que va obteniendo sobre las unidades léxicas, se entrene en el manejo de diferentes tipos de diccionarios (bilingües, monolingües, sinónimos/antónimos, fraseológicos, *thesaurus*...). Por su parte, el profesor de ELE, dada la complejidad que ofrece el léxico en su interacción y conociendo las estrategias individuales que el alumno ejercita para el aprendizaje del vocabulario<sup>27</sup>:

- a) ha de distinguir entre léxico ocasional y léxico planificado, así como establecer los criterios que regularán el léxico planificado; es decir, determinar las unidades léxicas que los alumnos trabajarán de forma más exhaustiva en el aula de acuerdo con la disponibilidad requerida, la frecuencia de uso, el grado de procesamiento verbal, etc.;
- b) no ha de olvidar que un objetivo nuclear es el adiestramiento en el uso; por ello, debe preparar tareas orientadas al conocimiento –ejercicios controlados, explicación de reglas, etc.– y tareas orientadas a la habilidad –práctica que permitirá una mejora en las gramáticas de desarrollo de los aprendices–;
- c) puede presentar el significado directamente, ya sea en la lengua materna del aprendiz, ya en L2 o LE (traducción, definición breve, sencilla y clara), pero mucho mejor provocar su comprensión mediante claves contextuales (frase, texto), extralingüísticas (referencias, gestos, dibujos) o también claves lingüísticas (relaciones sémicas, actividades de tipo onomasiológico, paráfrasis, etc.);
- d) ha de conocer bien diversas técnicas de enseñanza del léxico relacionados con la ausencia / presencia del contexto:
  - Sin ayuda del contexto<sup>28</sup>: opciones léxicas (por ejemplo, seleccionar el paralelo semántico o el antónimo), actividad que supone cierta superficialidad en el procesamiento lingüístico y ejercita más la memorización mecánica; descubrir la unidad léxica necesaria (hiperónimos, distinción fonológica, técnica de la paráfrasis, etc.), tareas que requieren mayor procesamiento que las anteriores, etc.

<sup>26</sup> Es evidente que la tarea del profesor consiste en que los alumnos vayan apropiándose de la L2 o LE, atendiendo de forma conjunta a la frecuencia y a la eficacia de las unidades léxicas. Cfr. P. Benítez 1994.

<sup>27</sup> No se trata de enumerar un listado de principios metodológicos sino, únicamente, los más convenientes para nuestra propuesta didáctica.

<sup>28</sup> Son varios los libros de ejercicios de ELE que presentan actividades de este tipo. Vid., entre otros: H. Kundert y M<sup>a</sup> A. Martín Zorraquino 1982; J. Fernández, R. Fente y J. Siles 1990.

- El léxico contextualizado posibilita la inferencia, pero siempre limitada por el contexto. Hay que graduar las inferencias textuales (de lo fácil a lo difícil o de lo general a lo particular). Una vez conocida la palabra se puede desarrollar un *feedback* para posteriormente incrementar el vocabulario de acuerdo con las necesidades comunicativas del alumno. Estos ejercicios pueden ser:
  - abiertos, que permiten un vocabulario más creativo. Por ejemplo, a partir de las palabras clave los alumnos generan nuevas unidades léxicas, que se van contextualizando; también puede plantearse una situación comunicativa determinada si se quiere averiguar el vocabulario que conoce el alumno y su posterior ampliación: visita a un banco, realizar un viaje, comer en un restaurante, visita al médico, etc.
  - cerrados, donde se trata de recordar, identificar o utilizar unas determinadas formas léxicas (por ejemplo, después de una lectura el uso de la técnica *cloze*, etc.).

A continuación ofrecemos una justificación metodológica sobre cada uno de los vértices del esquema:

### (1) *Referentes*

Se trata de conocer o recordar todas las unidades léxicas posibles relacionadas con la palabra clave del texto: qué les sugiere, relaciones causa-efecto, acciones, etc. y comprobar la comprensión de los vocablos o expresiones generadas mediante frases completas y contextualizadas, indicando situaciones comunicativas en que las usarían. El objetivo es activar el mapa conceptual, averiguar la estructura del lexicón mental y actualizar los conocimientos esquemático, contextual y pragmático. La unidad léxica actúa como estímulo y crea una disposición para que se den todas las asociaciones posibles en cada aprendiz. Esta actividad puede considerarse como una aplicación de la hipótesis de la mediación, modelo psicolingüístico propuesto por Osgood 1979, quien sin renunciar a los postulados del conductismo, intenta explicar los procesos psicológicos superiores en la dimensión semántica.

Además, esta primera tarea ejerce una función de diagnóstico ya que nos muestra el conocimiento previo de los alumnos. Para facilitar la comprensión, debe posibilitarse que el vocabulario aportado se practique en situaciones comunicativas.

Ejemplo: Interpretación de textos o imágenes relacionados con la palabra objeto de estudio.

### (2) *Lexicogénesis. Formación de palabras*

La formación de palabras constituye uno de los recursos básicos de cualquier idioma. Es de capital importancia conocer el mecanismo de la creación

léxica a partir de las posibilidades internas de la lengua, pero sin olvidar que tan importante como aumentar el vocabulario del alumno, es conseguir que comprenda los valores que encierran los diferentes componentes en los llamados campos derivativos o etimológicos, es decir, no separar lo gramatical de lo significativo. A partir de las palabras propuestas por los alumnos, el profesor posibilitará un mejor conocimiento del mecanismo lingüístico e invitará a los aprendices a generar nuevas unidades léxicas para comprobar el valor de los elementos afijales en la derivación –vinculación a categorías y funciones gramaticales diferentes, cambios de significado o matización expresiva– y el diferente grado de fusión léxica en las palabras compuestas<sup>29</sup>.

Ejemplos: corto, acortar, cortito, recortar, cortaplumas, ....

–ero indica lugar (cenicero), profesión (cocinero, barbero), árboles (platanero), des– supone acción contraria (desatar, desmentir, ...)

ferrocarril, aguanieve // café-teatro, coche cama // antropólogo, micrófono // caballo de carreras, hombre de negocios.

La capacidad hipergeneralizadora de los aprendices, motivada por los paradigmas que funcionan en el sistema de la lengua, da lugar a la producción de unidades léxicas no normalizadas (Fernández 1990), pero esos errores simplemente nos indican cómo los aprendices van interiorizando el mecanismo lingüístico de la construcción del léxico, es decir, el proceso creativo que van desarrollando. Como señala Muñoz Licerias 1991, un texto de interlengua en manos del profesor, demuestra hasta dónde han avanzado los aprendices; en manos de investigadores, sirve como evidencia de cómo se aprende un idioma; y en manos del propio alumno, –con las correcciones necesarias– permite ver hasta qué punto eran correctas sus hipótesis.

Ejemplo: actuar —> actuación, \*destinación, \*aterización

### (3) *Potencialidades semánticas*

En este bloque se realizan tareas sobre la significación. Aunque no exista una definición rigurosa del significado aceptada por las diferentes escuelas,

---

<sup>29</sup> Si el profesor considera oportuno practicar alguno de los mecanismos lingüísticos de formación de palabras, puede aprovechar las propuestas de ejercicios de diversos manuales de ELE. Esta tarea es capital para observar cómo actúa la interlengua, cómo el alumno va estructurando su competencia léxica. No es conveniente explicar más de dos o tres reglas de formación en cada unidad léxica objeto de estudio, graduando la lexicogénesis según la productividad de los afijos españoles y la dificultad o complejidad de las reglas de formación, y atendiendo al grado de dominio de ELE que posean los alumnos. Se puede tratar en este epígrafe la enseñanza-aprendizaje del régimen preposicional de verbos, adjetivos y sustantivos más frecuentes: beber, brindar --> a su salud / por la victoria.

motivada, fundamentalmente, por la diversa procedencia de los científicos: filosofía, psicología, antropología, sociología, lingüística..., es el momento de explicar la denotación, significado objetivo que poseen las palabras fuera de cualquier contexto, es decir, aisladas –rasgos constitutivos y relacionantes (ver/mirar, roto/estropeado, etc.)–; y la connotación, que hace referencia a las notas significativas o matices que el hablante asocia a las unidades léxicas por razones personales o culturales (perro/chucho, comunista/fascista, ...). Conviene resaltar que frente a las denotaciones, que son comunes a todos los usuarios de una lengua y son la base de la mutua comprensión, el significado connotativo es más complejo, pues hace referencia a lo que suscita el uso de una palabra que no pertenece a la experiencia propia de todos los usuarios de una lengua o que pertenece a los factores emocionales y personales de la comprensión.

Los intentos de la Semántica por sistematizar las relaciones sémicas pueden (y deben servir) para la didáctica aplicada, –recordemos la insistencia de Trier en la importancia de la estructuración–. En las lenguas naturales, la relación entre significados y significantes no es siempre unívoca; lo más frecuente es que a un significado correspondan varios significantes –sinonimia– y que a un significante correspondan varios significados –polisemia–. En ocasiones, el significado de un término puede hallarse incluido en otro, se trata de una jerarquización de significados –hiperonimia–; o también pueden relacionarse mediante la oposición de significados –complementariedad, antonimia y reciprocidad.

susto, miedo, temor, terror, pavor      asustarse, temer, tener miedo  
 feliz, dichoso, contento  
 madre: madre de familia / casa madre / madre superiora / la madre del cordero  
 animal / perro / doberman  
 ir / venir, llegar, volver  
 hombre / mujer / niño

Como se solicita de los alumnos que produzcan frases contextualizadas, puede aprovecharse la circunstancia para explicar la sinonimia contextual:

blanco: quedarse blanco del susto (pálido)  
 tener el pelo blanco (canoso)  
 acertar en el blanco (diana)

Y también pueden realizarse ejercicios de búsqueda en el diccionario: descubrir palabras cuya definición se da y se conoce la primera letra; luego se completan los vacíos de un texto mediante la técnica *cloze*, etc.

#### (4) Agrupaciones conceptuales

Las relaciones asociativas motivadas por el significado y por la forma ya se han trabajado en los epígrafes anteriores. Se trata ahora de establecer relaciones

entre aquellas palabras que tienen en común referirse a un mismo aspecto, área o noción de la realidad<sup>30</sup>.

La elaboración de campos léxicos y semánticos puede ser un modo fecundo de descubrir la realidad y su nominalización. Ofrece amplias posibilidades de gradación: campos asociativos relacionados con las necesidades diarias (el cuerpo humano, la vivienda, medios de transporte, ...), con la percepción sensorial (colores...) y con la creación más intelectual o abstracta (sentimientos). Es esencial que el progresivo descubrimiento de la realidad vaya acompañado de la comprensión y uso del vocabulario adquirido.

Este tipo de tareas potencia la disponibilidad léxica, pero al presentar las nuevas unidades léxicas de cada centro de interés no hemos de intentar agotar el tema. Los estudiantes pueden inventariar sustantivos, adjetivos, verbos y expresiones fijas<sup>31</sup>. Las producciones de los aprendices permiten observar no sólo cómo se desarrolla su interlengua, sino también conocer las distinciones léxicas que, motivadas por rasgos culturales, reflejan sus lenguas maternas.

medios de transporte: coche, avión, barco, autobús, tren, bicicleta, camión, caballo, metro, taxi, moto(cicleta), a pie, trolebús, camello, helicóptero, canoa...

##### (5) *Diferentes usos o niveles de empleo (registros)*

Este vértice del esquema y el siguiente atienden a lo que Morris 1938, distinguió como significado expresivo, reformulado posteriormente por Osgood 1965, como significado de conducta –dimensión pragmática–. Con estas actividades se pretende desarrollar la sensibilidad hacia las diferencias de registro y a hablar de un modo parecido al del nativo. En este bloque se desarrollan tareas relacionadas con los eufemismos o disfemismos: vejez / tercera edad; cárcel / establecimiento penitenciario; parir / dar a luz, así como los distintos significantes que la situación comunicativa requiere para un mismo significado; esto es, conocer distintos niveles de uso: culto (tecnolectos), formal y coloquial. Puede aprovecharse para explicar cómo, en ocasiones, en una misma familia léxica, los diferentes étimos dan lugar a voces que se especializan en niveles de empleo distintos:

morir, fallecer, fenecer, expirar, descansar, palmarla  
faz / cara / jeta

---

<sup>30</sup> Tras la adaptación de los trabajos de R. Michéa 1953 y de G. Gougenheim *et al.* 1965 a las exigencias planteadas por la lingüística aplicada, se suelen trabajar los siguientes centros de interés: partes del cuerpo humano, la ropa, partes de la casa, alimentos y bebidas, la cocina, la escuela, la ciudad, el campo, medios de transporte, los animales, juegos, profesiones y oficios, el parentesco, los colores, los sentimientos, etc. Este listado puede ampliarse según el interés de los aprendices: la empresa, la salud (el hospital), la banca, las artes...

<sup>31</sup> *Cfr.* G. Vigner 1983.

locuaz / hablador / charlatán / parlanchín  
 leche, lechero, lechería / lácteo, lactancia, lactosa  
 niño, niñez, niñería, niñera / pueril, puericultor, pediatra

### (6) *Expresiones hechas*

Interpretar el lenguaje figurado supone algo más que el simple conocimiento del significado referencial. Al igual que se dan transferencias negativas y positivas de la lengua materna en el aprendizaje de la LE, también esas transferencias se dan a nivel cultural; por ello, es importante trabajar en el aula el aspecto semántico-pragmático de las expresiones fijas o combinaciones de varias palabras cuyo significado, por lo general, es opaco. Como indica Zuluaga 1980, si bien todas las expresiones idiomáticas son fijas, no todas las expresiones fijas son idiomáticas. Es evidente que el significado de estas construcciones lingüísticas fijas no se puede deducir de sus elementos componentes ni de su combinación, sino que es el contexto el que nos permite usar e interpretar estas expresiones hechas. La metáfora se ha convertido en el principio explicativo de ciertos enfoques lingüísticos actuales ya que la vida cotidiana es un proceso de metaforización continuo. En la actualidad se presta cada vez más atención a las combinaciones de palabras que van adquiriendo mayores o menores grados de lexicalización o fosilización (McCarthy 1990):

ir de copas ir de compras lágrimas de cocodrilo  
 se armó la gorda se armó la marimorena  
 ser astuto como un zorro estar como una cabra  
 ser un pelota ser un empollón ser un aguafiestas ser culo de mal asiento  
 matar dos pájaros de un tiro  
 recién nacido, recién pintado, recién casado

No se trata tanto de explicar los procesos metafóricos que han dado lugar a la extensión del significado, cuanto de presentar aquellas expresiones, frecuentes en la comunicación oral, relacionadas con la forma de vida y la cultura de los españoles. El profesor, como intérprete translingüístico, ha de convertir ciertos aspectos de nuestra cultura en conceptos significativos para la experiencia de los aprendices.

Una vez estudiada la fraseología relativa a la palabra objeto de estudio pueden proponerse diversas tareas:

- completar huecos con las palabras base (partes del cuerpo humano, tiempo atmosférico, etc.) en las expresiones metafóricas;
- dado un contexto, elegir la expresión fija que se considere adecuada de una serie de opciones;
- construida y contextualizada de forma apropiada la frase, buscar su equivalente elaborado (formal) entre varias opciones;
- a partir de frases o construcciones formales contextualizadas, descubrir su equivalente idiomático (coloquial) entre varias opciones;

– transformar expresiones fijas coloquiales en frases o expresiones formales y viceversa; etc.

pegar: pegarse un tortazo con el coche, pegar la paliza, pegársela a alguien, pegarle a todo, pegar con algo, pegarse el lote (todas de registro coloquial) a la chita callando

de uvas a peras

mandar a freír espárragos

me importa un pito, un pimiento, un bledo

en ..... cerrada no entran moscas (boca)

### *(7) Actividades de generalización*

Junto a los ejercicios de sustitución, de complementación, de usos, etc. debemos realizar diferentes actividades que complementan la aplicación de las anteriores. Pueden diseñarse tareas basadas en las contextualizaciones de uso, procedimientos lúdicos: crucigramas, sopa de letras...; pero, sobre todo, la producción de textos orales y escritos interactivos. El objetivo es conseguir la conceptualización plena de las nuevas unidades léxicas facilitando las exposiciones reiteradas necesarias para que lleguen a consolidarse en el lexicón mental. La estrategia metodológica en que se basa nuestra propuesta didáctica intenta que el alumno descubra (observación, análisis e inducción), que practique (producción y sistematización) y que generalice y conceptualice (deducción y recapitulación mediante nuevas aplicaciones); es decir, el esquema procedimental gravita sobre dos polos: el operativo y el interpretativo, con objeto de que el alumno desarrolle los diferentes tipos de conocimiento: esquemático, contextual, pragmático, procesual, paralingüístico y extralingüístico.

## 4. Aplicación práctica

Como ejemplo de lo expuesto hasta ahora y tras varias experimentaciones de esta técnica<sup>32</sup> mostramos a continuación el desarrollo de algunas actividades que propician el aprendizaje y el incremento del vocabulario de ELE. El conjunto de tareas permite desarrollar las diferentes competencias en sus áreas de conocimiento y capacidad. El aprovechamiento óptimo de esta propuesta puede completarse, si el

---

<sup>32</sup> Esta propuesta metodológica se ha experimentado durante dos cursos en grupos de estudiantes de ELE, niveles intermedio y superior, matriculados en los cursos intensivos de verano organizados por la Universidad de Valencia (1995, 1996) y también en grupos de alumnos de la Hogeschool Van Utrecht, Holanda, (1997). El grado de dominio de los estudiantes de esta Facultad correspondería al 4º y al 5º niveles en la escala de Wilkins -competencias limitada y media.

profesor lo estima oportuno, con la confección por parte del alumno de su propio diccionario de producción<sup>33</sup>, lo que le facilitará su posterior reconocimiento y uso.

Todas las actividades se estructuran alrededor de la palabra clave de un texto instructivo o directivo *Consejos para el consumo del agua potable*<sup>34</sup>, seleccionado entre otros textos directivos que se trabajaron en el aula: recetas, avisos, instrucciones, ... Es conveniente trabajar con textos que presenten referencias cercanas al mundo del alumno para así centrar mejor su atención.

Tras la comprensión global del texto –lectura extensiva– (el profesor puede explicar, si es necesario: *Empezar bien el día... No cuesta tanto, consumo doméstico*), pasamos a las actividades relacionadas con las palabras clave del texto: el *agua* —> ahorro/gasto. Es conveniente conseguir que el alumno valore más lo que comprende que lo que no entiende de un texto, ya que así se motivará para formular hipótesis a la hora de tratar de deducir lo nuevo.

(1) *Referentes.*

A través de la interpretación del texto procuraremos activar el conocimiento y capacidad que posean los aprendices (todas las unidades léxicas que enuncian se van escribiendo en la pizarra). Así surge esta relación:

sustantivos	verbos	adjetivos
el-la mar	beber	limpio
la lluvia	afeitarse	seco
la sed	asearse	mojado
la fuente	lavarse (los dientes)	
la playa	ducharse	
el baño, el aseo	lavar (los platos, la ropa)	
el grifo	bañarse	
la piscina	regar (las plantas)	
el río	refrescarse	
el lago		
la laguna		
la inundación		
el paraguas		
el lavaplatos		
el canal		

<sup>33</sup> Cfr. R. Galisson 1983; M. McCarthy y F. O'Dell 1994.

<sup>34</sup> Se trata de un texto elaborado por la delegación de Proyectos Ciudadanos del Ayuntamiento de Valencia en el que se promueve una campaña para reducir el consumo doméstico. Cuenta con seis viñetas, una serie de acciones contrapuestas SI/NO, y los consejos están redactados en gerundio, presente y futuro de Indicativo. El texto se muestra al final del artículo.



la ducha  
el hielo  
las gotas  
la bañera  
el fuego  
el pozo  
el pantano

Cuando ya no citan más, mediante técnicas interrogativas se activa al máximo el vocabulario pasivo y se contextualizan algunas de las voces (desconocidas para ciertos alumnos) que han surgido antes. Es necesario obtener todas las unidades léxicas que el profesor ha planificado para la lexicogénesis mediante preguntas, dibujos u otras técnicas:

- De las palabras que habéis indicado, ¿cuáles muestran por dónde corre el agua? Podéis añadir las que se os ocurran ahora: los ríos, los canales, los arroyos
- ¿Y dónde nace el agua? en la fuente, en el grifo, (se les muestra el dibujo de un manantial pero desconocen la palabra; en ese caso la explica el profesor)
- ¿Y dónde está quieta el agua? en la bañera, en el mar, en el lago, en la piscina, en el pozo, en el pantano, en la laguna, (se les muestra el dibujo de un charco pero desconocen esta palabra; en ese caso la explica el profesor), en el estanque (se les muestra un dibujo), en la cisterna del W.C. (está en el texto)
- ¿Por dónde circula el agua en las casas? por las tuberías
- ¿Y antes, hace muchísimos años? (se les muestra un dibujo) por el acueducto
- ¿Quién repara las averías del agua? el fontanero (el plomero, contestan varios alumnos)
- ¿Quién apaga el fuego o los incendios en la ciudad? los bomberos
- Habéis nombrado el hielo, ¿y cuándo el agua cae helada? la nieve
- ¿Y si hierve? no lo saben (el profesor responde vapor, pero sin comentario)
- ¿Cómo se llama donde se lava la ropa? la lavadora, el lavadero, la lavandería
- ¿Y donde se friegan los platos? el fregadero
- ¿Por dónde sale el agua de la bañera, del fregadero, o de la piscina? (lo dibuja en la pizarra) no lo saben; el profesor apunta "por el desagüe" y lo explica
- ¿Dónde podemos tener peces en casa? (los dibuja en la pizarra) en la pecera, en el acuario
- ¿Y una pintura que se hace con agua? acuarela
- Cuando hay mucha sequía el terreno está ..... (seco) y cuando llueve mucho, la tierra está ..... (mojada, húmeda)
- Los animales que viven en la tierra son terrestres y los que viven en el agua son ..... (no lo saben; el profesor explica acuáticos)
- El profesor ha explicado qué significa consumo doméstico y pregunta: ¿qué otros elementos tienen consumo doméstico además del agua? el teléfono, la luz, el gas
- ¿Qué acciones se pueden hacer con el grifo? abrir/cerrar
- ¿Y qué acciones contrarias sobre el consumo de agua nos indica el texto? ahorrar/gastar

– Llama al fontanero y solicita la reparación del lavabo, de la lavadora, del grifo, de la tubería, de la bañera, ....

Como apoyo de todas estas preguntas se va practicando en situaciones comunicativas: diálogos, describir fotografías, interpretación de textos breves, etc.

(2) *Lexicogénesis. Formación de palabras*

A partir de las palabras que los aprendices han proporcionado, se explican ciertas reglas de formación de palabras y se posibilita la generalización.

Se aprovecha esta actividad para:

a) Distinguir la composición de la derivación

paraguas	fontanero (plomero), bombero
acueducto	bañera, fregadero, lavandería
lavaplatos	lavadora
	desagüe
	acuario

Ejercicio de clasificar palabras, conocidas por los alumnos a través de textos anteriores, según su formación (compuestas y derivadas)

b) Explicar la composición

acue(raíz) + ducto (raíz)

lava (verbo) + platos (sustantivo), paraguas.

Y los alumnos generan nuevas palabras: viaducto, \*gasducto (gasoducto), parasol, parachoques, paracaídas, aguafiestas, aguardiente.

Ejercicio lúdico de composición de palabras.

c) Valor de los prefijos y de los sufijos:

des-agüe

-ero (profesión): fontan-ero, bomb-ero

-ero, -era, -ería, -ario (lugar): fregad-ero, bañ-era, tub-ería, lavand-ería, acua-rio

Y los alumnos generan: desamor, descontrol, desaguar, carnicero, lechero, florero, lavadero, panadería, frutería, campanario, ...

Ejercicios: Completar según el modelo: objeto (libro), agente (librero), lugar (librería)

d) Categorías gramaticales. Se preparan ejercicios de completar:

verbo <—> sustantivo (bañar, regar, baño, riego/desagüe, inundación...)

sustantivo <—> verbo <—> adjetivo (agua, aguar, acuático)

### (3) *Potencialidades semánticas*

Las tareas que hemos trabajado en este bloque han sido la jerarquización de significados:

hiperónimos —> hipónimos (líquido / agua / potable, no potable, mineral, salada, dulce)

y las diferencias entre mojado / húmedo / empapado.

Diversos ejercicios para completar frases:

- charco, pantano, lago, laguna, estanque, piscina
- río, canal, arroyo, manantial, fuente, grifo, tubería
- acuario, acuático, aguado, pecera, aguacero
- acueducto, aguafiestas, aguardiente, acuarela, aguanieve
- seco, húmedo, mojado, desecado, empapado, regado

Ejercicio basado en la relación onomasiológica: partir de la noción o concepto para llegar a la palabra: acuoso, aguacero, aguador, chubasco, acuífero, petrolífero.

### (4) *Sobre agrupaciones conceptuales.*

Este tipo de tareas potencia la disponibilidad léxica; por ello, aprovechamos para trabajar el centro de interés: bebidas (y otros elementos líquidos):

- agua, vino, cerveza, coca-cola, té, café, leche, aguardiente, güisqui, gaseosa, zumo, coñac, brandy, soda, cocktail
- petróleo, aceite, gasolina, vinagre
- llover, brindar, cocinar, hervir, mojar (además de las acciones ya señaladas en 1)

Ejercicios:

- descripción de un bar (fotografía de las estanterías)
- diálogo en el bar (camarero / cliente)
- averiguar los nombres de distintas bebidas en un supermercado y preguntar cuáles son las más vendidas

### (5) *Sobre los diferentes usos o niveles de empleo (registros)*

La unidad léxica objeto de estudio no es muy operativa en este vértice del esquema. Sin embargo, se han realizado diferentes tareas:

- Completar un texto periodístico sobre trasvase de agua para regar tierras valencianas, adaptado *ad hoc*, utilizando varias de las palabras estudiadas (técnica *cloze*).

- A continuación se muestra cómo en la misma familia léxica, el mantenimiento del étimo (sorda) y la sonorización dan lugar a voces que se relacionan con un uso más técnico y otras con un uso más común:

acueducto, acuático, acuario, acuoso, acúffero

agua, aguar, aguado, desagüe, aguacero

### (6) *Expresiones hechas*

Las expresiones fijas, algunas interpretadas en textos y otras comentadas en el aula, se han trabajado en función de la similitud con locuciones de las lenguas maternas de los aprendices y del uso (coloquial, por lo general) que hacemos los españoles:

llover a cántaros

estar con el agua al cuello

aguar la fiesta

(estar) como pez en el agua

hacérsele a uno la boca agua

sentar como un jarro de agua fría

ahogarse en un vaso de agua

llevarse el gato al agua

ser (algo) agua pasada

de esta agua no beberé

Ejercicios:

Relacionar expresiones con sus significados

Sustituir locuciones idiomáticas en textos por su equivalente elaborado

Transformar textos coloquiales en formales (estándar)

Algunas han resultado bastante difíciles (de esta agua no beberé, llevarse el gato al agua) y su empleo posterior ha sido inadecuado, lo que demuestra la opacidad significativa de varias de estas expresiones para los alumnos extranjeros.

### (7) *Actividades de generalización*

Los alumnos realizan ejercicios de complementación (rellenar huecos con las palabras señaladas), de correspondencias (relacionar modismos con sus significados), de sustitución (crucigramas, partir del concepto para llegar a la palabra), de contextualización (cuándo emplearía determinadas expresiones, significados contextuales), de técnica *cloze*, y de producción textual. Todas las tareas tienen como centro el uso de unidades léxicas explicitadas en los ejercicios anteriores:

- diálogos: por parejas elaboran una conversación (utilizando algunas expresiones fijas);

- descripción: un paseo por la ciudad (descripción dinámica), citando todo lo relacionado con el agua. Mi profesión de fontanero.
- narración: un día de mi vida (roles: ama de casa, estudiante, bombero)
- exposición: la necesidad del agua
- anuncio publicitario para reducir el consumo del agua (por equipos)
- debate (petición/denegación de agua para consumo doméstico y para riego)

## 5. Conclusiones

El objetivo de este artículo ha sido indagar en varios principios que mejoran la enseñanza-aprendizaje del vocabulario. A través de estas líneas hemos ido desgranando cómo el léxico, componente gramatical de la lengua, ha de trabajarse en el aula relacionado con otros elementos lingüísticos y extralingüísticos, dadas las potencialidades significativas de las unidades léxicas. Junto al tratamiento de diferentes aspectos comunicativos, textuales y gramaticales, planificados en nuestra programación, se han dedicado unos veinte minutos en cada clase (un vértice del esquema cada día, excepto la generalización) para desarrollar las diferentes tareas relacionadas con la palabra clave *agua*, unidad básica de la red léxico-semántica del texto objeto de estudio.

El esquema procedimental aplicado permite desarrollar la competencia comunicativa del aprendiz de forma integrada, procurando combinar el conocimiento receptivo (interpretación y conceptualización) con la capacidad productiva en las diferentes competencias. Es evidente que la habilidad asociativa actúa como factor imprescindible en el aprendizaje y enriquecimiento del vocabulario, pero también lo son la habilidad analítica y la hipotético-deductiva; de ahí que nuestra propuesta metodológica intenta combinar determinados planteamientos estructuralistas, bastante generalizados en la ASL y con buenos resultados en ciertos alumnos, con las aportaciones de paradigmas cognitivos y procesuales que, además de facilitar la creatividad en la producción y la interacción –negociación del significado–<sup>35</sup>, permiten alcanzar cierta autonomía en el aprendizaje al mostrar estrategias que posibilitan un trasvase lingüístico y sociocultural, un ir y venir del uso a la reflexión (actividad interna) tal como hace el hablante nativo, para incrementar así su habilidad lingüística comunicativa.

Quizás el lector opine que lo mostrado aquí es una mezcla de teorías; no le falta razón, pero la didáctica aplicada, en su interés por lograr la participación e implicación del alumno en su propio aprendizaje, puede optar por una postura ecléctica que supone seleccionar aquello que se ha comprobado útil y eficaz en diferentes modelos.

---

<sup>35</sup> Cfr. K. Jáuregui 1997.

Con seguridad que futuras experimentaciones de esta propuesta irán mejorando (y modificando) algunos de los presupuestos aquí mencionados; pero los resultados obtenidos en el nivel intermedio a partir de la palabra clave: sesenta y dos unidades léxicas consolidadas (sustantivos, verbos, adjetivos y expresiones fijas), amén de otras no ortodoxas –hipergeneralización– y muchas más conocidas por textos anteriores o por otras fuentes, demuestran la rentabilidad de la técnica aquí desarrollada.

### BIBLIOGRAFÍA

- AITCHISON, J., 1987, *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Basil Blackwell.
- ALAMEDA, J.R. y F. CUETOS, 1995, *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*, Universidad de Oviedo.
- ALLEN, V.F., 1983, *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford, O.U.P.
- ANDERSON, J.R., 1980, *Cognitive Psychology and Its Implications*, Nueva York, Freeman.
- BACHMAN, L., 1990, «Communicative Language Ability». Trad. esp. 1995, «Habilidad lingüística comunicativa». En M. LLOBERA (coord.). *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa, pp. 105-127.
- BATTANER, M<sup>a</sup> P., 1994, «La investigación en enseñanza del español/lengua materna: vocabulario y léxico», *Actas del Congreso de Lengua Española*, Sevilla, 1992, pp. 417-429.
- BENÍTEZ, P., 1994, «Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros», *Actas del II Congreso Nacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Málaga, ASELE.
- BUSTOR TOVAR, J.J. de, 1989, *Vocabulario básico en la E.G.B.*, 2 vols, Madrid, Espasa Calpe/Ministerio de Educación y Ciencia.
- CANALE, M., 1983, «From communicative competence to communicative language pedagogy». En J. RICHARDS y R. SMITH (eds.). *Language and Communication*, Londres, Longman, pp. 2-27. Trad. esp. 1995, «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En M. LLOBERA (coord.). *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa, pp. 63-81.
- CANALE, M. y M. SWAIN, 1980, «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», *Applied Linguistics*, vol. 1, 1, pp. 1-47.
- CARRERA, F. y M<sup>a</sup> J. CARRERA, 1991, «Reflexiones sobre la adquisición de vocabulario de español como lengua extranjera», *Actas del Congreso Internacional «El estudio del español»*, Salamanca.
- CARTAGENA, N., 1994, «Las tareas de la lingüística contrastiva en España en el próximo lustro», *Actas del Congreso de Lengua Española*, Sevilla, 1992, pp. 447-463.
- CARTER, R. y M.J. MCCARTHY (eds.), 1988, *Vocabulary and Language Teaching*, Londres, Longman.
- CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ, 1993, *Ensenyar llengua*, Barcelona, Graó.
- CHANG-RODRÍGUEZ, J., 1964, *Frecuency Dictionary of Spanish Words*, La Haya, Mouton.
- CHAROLLES, M., 1978, «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes», *Langue Francaise*, 38, pp. 7-41.

- COSERIU, E., 1966, «Structure lexicale et enseignement du vocabulaire», *Actes du premier colloque international de Linguistique appliquée*, pp. 175-217.
- POTTIER, B., 1964, «Vers une sémantique moderne», *Travaux de Linguistique et Littérature*, 2, 1, pp. 107-137.
- DÍAZ CASTAÑÓN, C., 1975, *Vocabulario básico del español y sus aplicaciones a la enseñanza*, 2 vols, Universidad de Oviedo.
- DÍAZ GUERRERO, R. y M. SALAS, 1975, *El diferencial semántico del idioma español*, México, Trillas.
- EVENS, M. W. (coord.), 1988, *Relational Models of the Lexicon*, Cambridge, C.U.P.
- FERNÁNDEZ, J., R. FENTE y J. SILES, 1990, *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos*, 2 vols, Madrid, S.G.E.L.
- FERNÁNDEZ, S., 1990, «Formación de palabras y adquisición de la lengua», *Actas del VIII Congreso Nacional de AESLA*, Vigo, pp. 255-265.
- GALISSON, R., 1983, *Des mots pour communiquer*, Paris, Hachette.
- GARCÍA HOZ, V., 1953, *Vocabulario común, vocabulario usual y vocabulario fundamental*, Madrid, C.S.I.C.
- GRÈVE, M. de y F. VAN PASSEL, 1971, *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Fragua.
- GÓMEZ MOLINA, J.R., 1995, *El español como lengua materna*, Valencia, Nau Llibres.
- GOUGENHEIM, G. et al., 1965, *L'élaboration du français fondamental*, Paris, Didier.
- HALLIDAY, M.A.K. y R. HASSAN, 1976, *Cohesion in English*, London, Longman.
- HYMES, D., 1972, «On Communicative Competence». En J.B. PRIDE y J. HOLMES (eds.). *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293.
- HYMES, D., 1973, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier, 1984.
- JÁUREGUI, K., 1997, *Collaborative negotiation of meaning*, Tesis Doctoral, U.S.L.C., Amsterdam, Rodopi.
- KUNDERT, H. y M<sup>a</sup> A. MARTÍN ZORRAQUINO, 1982, *Ejercicios de español*, 2 vols, Madrid, Alhambra.
- LAMÍQUIZ, V., 1994, *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*, Barcelona, Ariel.
- LANGACKER, R.W., 1987, *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. I: *Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press.
- LAZAR, G., 1993, *Literature and Language Teaching*, Cambridge, C.U.P.
- LEHER, A., 1974, *Semantic fields and Lexical structure*, 6, Amsterdam, North Holland Publishing Company.
- LLOBERA, M., 1995, «Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras». En M. LLOBERA (coord.). *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa, pp. 5-26.
- LOMAS, C., A. OSORO y A. TUSÓN, 1993, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ MORALES, H., 1984, *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Playor.
- , 1995, «Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente», *Boletín de Filología*, Tomo 35, pp. 245-259, Universidad de Chile, *Homenaje a Rodolfo Oroz*, 1995-1996.
- LYONS, J., 1977, *Semantics*, Cambridge, C.U.P. Trad. esp. 1980, *Semántica*, Barcelona, Teide.

- MÁRQUEZ VILLEGAS, L., 1975, *Vocabulario del español hablado*, Madrid, S.G.E.L.
- MARSLÉN-WILSON, W. (coord.), 1989, *Lexical Representation and Process*, Cambridge, M.I.T. Press.
- MCARTHUR, T., 1994, *Longman Lexicon of Contemporary English*, Longman, Harlow.
- MCCARTHY, M.J., 1990, *Vocabulary*, Oxford, O.U.P.
- y F. O'DELL, 1994, *English Vocabulary in Use*, Cambridge University Press.
- MCLAUGHLIN, B., 1990, «Reestructuring», *Applied Linguistics*, vol. 11, 2.
- MEDEROS, H., 1988, *Procedimientos de cohesión en el español actual*, Tenerife, Aula de Cultura.
- MICHÉA, R., 1953, «Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage», *Les langues modernes*, 47, pp. 338-344.
- MORALES, A., 1986, *Léxico básico del español de Puerto Rico*, Academia Puertorriqueña de la Lengua Española.
- MORRIS, C.W., 1938, *Foundations of the Theory of Signus*. Reimpreso en 1971, *Writings on the General Theory of Signus*, The Hague, Mouton.
- MUÑOZ LICERAS, J. (comp.), 1991, *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.
- OGDEN, C.K. y I.A. RICHARDS, 1923, *The Meaning of Meaning*. Trad. esp. 1954, *El significado del significado*, Buenos Aires, Paidós.
- OSGOOD, C.E., 1979, *Curso superior de psicología experimental*, México, Trillas.
- OSGOOD, C.E. et al., 1965, *Psycholinguistics*. Trad. esp. 1974, *Psicolingüística*, Barcelona, Planeta.
- PINKER, S., 1984, *Language Learnability and Language Development*, Cambridge, Mas., H.U.P.
- SÁNCHEZ, A. et al., 1995, *Corpus lingüístico del español contemporáneo*, Madrid, S.G.E.L.
- SAUSSURE, F. de, 1970, *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 8ª edición.
- TSOHATZIDIS, S.L. (ed.), 1990, *Meanings and Prototypes*, Londres, Routledge.
- ULLMANN, S., 1965, *Semántica*, Madrid, Aguilar.
- WIDOWSON, H., 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford, O.U.P.
- VIGNER, G., 1983, «Compétence textuelle», *Le Français dans le Monde*, 210, pp. 47-53.
- ZULUAGA, A., 1980, *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Tübingen, Max Huber Verlag.



