

APRENDER Y ENSEÑAR LÉXICO

MARTA HIGUERAS

Si comparamos el proceso de aprendizaje del léxico en la lengua materna con el de la gramática o la fonología, se observa que el primero es un proceso que llega hasta la edad adulta y que nunca se da por finalizado, mientras que los otros dos concluyen antes.

Parece que hay diferencias significativas entre niños y adultos a la hora de aprender el léxico en su lengua materna: Anglin (1970) señala que un aspecto del desarrollo léxico es que va aumentando la percepción de las relaciones sintácticas, semánticas y conceptuales de las palabras. También se aprecia un desarrollo de la capacidad de generalización y de abstracción, que permite a los adultos entender y producir usos metafóricos y tener mayor expresividad.

Sin embargo, en el caso de una L2, en la que la mayoría de los aprendientes son adultos y ya dominan al menos otra lengua, podemos defender que desde el primer momento del aprendizaje intentarán organizar ese léxico de alguna manera que les permita almacenarlo y recuperarlo con efectividad y rapidez. Nuestra tarea como profesores es potenciar esta estrategia de aprendizaje, mediante ejercicios que enseñen no sólo a comprender las palabras, sino a relacionarlas, diferenciarlas y utilizarlas correcta y apropiadamente.

En este trabajo se defiende la idea de que la enseñanza del léxico debe ser la enseñanza de unidades léxicas y no sólo de palabras. En el epígrafe 1 se precisa este concepto y se dan algunas consecuencias metodológicas que se derivan de convertirlas en el objetivo de la enseñanza del léxico. Se analizan después los diferentes tipos de información que tiene el hablante nativo cuando conoce una unidad léxica (epígrafe 2) y se señalan algunas sugerencias metodológicas para la enseñanza del léxico, con ejemplos prácticos (epígrafe

3). Por último, se hace referencia al uso de las unidades léxicas en el discurso (epígrafe 4).

1. LAS UNIDADES LÉXICAS

Es frecuente que los alumnos no sean conscientes de la importancia del aprendizaje del léxico hasta que han sobrevivido a la tormenta del aprendizaje de la gramática, que suele ocupar las primeras etapas del proceso.

Sin embargo, si tenemos en cuenta, por una parte, que en el mundo real en el que van a utilizar esa lengua suelen ser los errores léxicos los que dificultan la comprensión y que los errores gramaticales se toleran mucho mejor que los léxicos y, por otra, que el léxico no será un fin en sí mismo, sino un medio para comunicar y mejorar la competencia comunicativa, estaremos entonces de acuerdo en que el profesor tiene que resaltar la necesidad de aprender léxico desde los primeros días del aprendizaje de una lengua.

Aprender léxico es un proceso lento y complejo que requiere dedicación y esfuerzo por parte de profesores y alumnos. Las dificultades teóricas empiezan pronto, desde el mismo momento en que queramos precisar el objeto de estudio.

Es conveniente utilizar el concepto de “*unidad léxica*” en lugar del término “*palabra*”, puesto que “*unidad léxica*” es un concepto más amplio, que engloba otros aspectos que deben ser tratados en la enseñanza-aprendizaje del léxico (Lewis, 1993).

Podemos hablar de dos tipos de unidades léxicas:

1. Las que coinciden con la unidad “*palabra*”, como por ejemplo: *coche, sabiduría, comer, inteligente...*, etc.
2. Las que constan de más de una palabra, como por ejemplo: *por si acaso, cada dos por tres, chica morena...*, etc.

Aquí podemos distinguir tres tipos:

- a) Las frases hechas
- b) Las combinaciones sintagmáticas
- c) Las expresiones institucionalizadas

a) *Las frases hechas* son expresiones fijas en la lengua, que se caracterizan por ser semánticamente opacas, es decir, que su significado no refleja la suma de los significados de las palabras que la forman. Algunos ejemplos de frases hechas son: *tirar la toalla, meter la pata, tomar el pelo...*, etc.

b) *Las combinaciones sintagmáticas (“collocations”)* son palabras que tienden a aparecer juntas, sin ser una frase hecha. Las combinaciones sintagmáticas se diferencian de las frases hechas en que su significado es la suma de los significados de las palabras que la forman.

Para entender el concepto de combinación sintagmática y su importancia para la enseñanza y aprendizaje del léxico, podemos señalar que en la lengua hay restricciones que impiden

que palabras del mismo significado aparezcan en los mismos contextos. Por ejemplo, mientras la palabra *marrón* y *moreno/a* se refieren al mismo color, sus capacidades combinatorias son diferentes, de ahí que puedan resultar anómalas combinaciones del tipo **mesa morena* o **chica marrón*.

c) las *expresiones institucionalizadas* tienen carácter pragmático, puesto que sirven para que el oyente sepa rápidamente lo que está haciendo el hablante. Algunos ejemplos son: *claro que sí, todavía no, un momento por favor, siento interrumpir, encantada de conocerle...*, etc.

Aceptar que el estudio del léxico es el estudio de unidades léxicas y no sólo de palabras, tiene unas consecuencias metodológicas importantes:

1. Se le concede mucha importancia a la enseñanza de las frases hechas, ya que su significado no es deducible de las palabras que las forman y, además, no siempre existe una expresión similar en la otra lengua.
2. El tipo de presentación del léxico y los ejercicios para practicarlo deben tener en cuenta que es necesario conocer las combinaciones de las palabras a nivel sintagmático, lo cual nos llevará a ejercicios que potencien la creación de redes de significados entre las palabras, puesto que suponemos que se almacenan de esta forma en el lexicón.

Lewis (1993) señala que antes la enseñanza del vocabulario se realizaba paradigmáticamente y que con el principio de restricciones sintagmáticas se produce horizontalmente. Según él, se trata de *insertar* palabras en lugares adecuados, más que extraerlas y analizarlas aisladamente, puesto que muchas veces se destruye así su significado. La enseñanza del léxico es más eficaz si en lugar de enseñar palabras, se centra en las unidades léxicas y sobre todo en sus construcciones. Por ejemplo, más que hacer equivalencias entre términos de L1 y L2 (*Book = libro*), Lewis prefiere mostrar alguna construcción en la que se inserte esa unidad:

a(n) interesting book about linguistics by Widdowson

(un libro interesante de Widdowson de / sobre lingüística)

De esta forma, se aprende a combinar unas entradas con otras y se favorecen estrategias para deducir significados si aparecen unidades desconocidas en alguna de estas posiciones.

Este tipo de información horizontal no es exclusiva de los niveles avanzados, sino que se puede dar desde el primer nivel. Una parte decisiva del "Enfoque léxico", defendido por Michael Lewis, consiste en enseñar a segmentar en unidades significativas ("*pedagogical chunking*"), ya que se basa en la creencia de que en la memoria no se almacenan palabras aisladas, sino unidades de significado más amplias. Esta es una estrategia que ayudará después al aprendiente a recuperar más fácilmente las unidades necesarias en una situación concreta.

3. Las expresiones institucionalizadas son también uno de los objetivos de la enseñanza del léxico, puesto que ayudan al alumno a agilizar las partes más rutinarias de una conversación. Conviene recordar que no siempre que hablamos hacemos un uso creativo

del lenguaje, sino que hay ciertas situaciones que requieren una respuesta relativamente estereotipada, es decir, una expresión institucionalizada, que está fijada por ese contexto. Según Lewis (1993), enseñar estas expresiones institucionalizadas aporta al menos dos ventajas:

- se pueden usar inmediatamente y aumentar así la capacidad comunicativa del alumno y
- sirven como modelo para percibir las estructuras.

2. ¿QUÉ IMPLICA CONOCER UNA UNIDAD LÉXICA?

Partiremos del conocimiento implícito que tiene un hablante nativo sobre una unidad léxica de su lengua materna, para analizar después esos diferentes tipos de información aplicados a la enseñanza de léxico en una L2.

Cuando un hablante nativo utiliza una unidad léxica de forma correcta, desde el punto de vista gramatical, y adecuada, desde la perspectiva del contexto, es porque tiene gran cantidad de información sobre ella:

1. La denotación y referencia.
2. El sonido o grafía, según el canal.
3. Las estructuras sintácticas en las que aparece.
4. Las peculiaridades morfológicas.
5. Las relaciones paradigmáticas con las unidades que podrían haber aparecido en su lugar.
6. Las combinaciones sintagmáticas o palabras con las que normalmente se asocia.
7. El registro y si tiene más probabilidades de aparecer en la lengua hablada o escrita o ambas.
8. El contenido cultural.
9. Los usos metafóricos.
10. La frecuencia de uso.
11. La pertenencia a expresiones institucionalizadas.

1. DENOTACIÓN Y REFERENCIA

Conocer la denotación es saber la relación de la entrada léxica con el mundo, la realidad a la que nos referimos con ella, independientemente de su uso en un determinado contexto. La referencia, por otra parte, es la persona, cosa, idea... de la que hablamos en el mismo momento de utilizar la unidad léxica.

Enseñar y comprender bien la denotación de una entrada léxica en L2 puede parecer algo trivial y obvio, pero no lo es, teniendo en cuenta que cada lengua, como con secuencia de diversos factores, parcela la realidad de distinto modo. Por ejemplo, en inglés hay dos palabras para referirse a la tarde, *afternoon* y *evening*, mientras que en español sólo hay una.

2. EL SONIDO O GRAFÍA, SEGÚN EL CANAL

En el caso del español, nos referimos a saber, por ejemplo, si una palabra se escribe con *b* o con *v*.

3. LAS ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS EN LAS QUE APARECE

Al explicar una entrada léxica como *quedar*, por ejemplo, no basta con dar los diferentes significados, es también imprescindible indicar que este verbo forma parte de estructuras diferentes:

QUEDAR₁ = [Subsistir, permanecer o restar parte de una cosa] VERBO en 3ª per. sing. + sujeto singular

VERBO en 3ª per. plur. + sujeto plural

Ej.: Queda un libro en la tienda
 Quedan cinco libros en la tienda

QUEDAR₂ = [Ponerse de acuerdo en un sitio y hora para ver a una persona] (SUJETO) + VERBO

Ej.: Hemos quedado a las 5 en el cine con tus primos

4. LAS PECULIARIDADES MORFOLÓGICAS

Por ejemplo, que el plural de *carácter* es *caracteres*, que *problema* es una palabra masculina a pesar de acabar en *-a*, que *entender* es un verbo irregular en el presente..., etc.

5. LAS RELACIONES PARADIGMÁTICAS

Conocer una unidad léxica es saber por qué se ha elegido ésta y no otra, dentro del conjunto de posibilidades que existían para ese contexto. Se incluyen aquí las relaciones de sinonimia, antonimia e hiponimia.

6. LAS COMBINACIONES SINTAGMÁTICAS

Benson, Bemon e Ison (1986) distinguen dos tipos:

a) COMBINACIONES SINTAGMÁTICAS GRAMATICALES: constan de un nombre, un adjetivo o un verbo seguidas de una preposición, o de un infinitivo o de una proposición subordinada.

Ej.: *Escasez de... ; fiel a... ; reírse de...*

También podríamos incluir aquí los adverbios:

Ej.: *Independientemente de...*

b) COMBINACIONES SINTAGMÁTICAS LÉXICAS: son la combinación entre nombres, verbos, adjetivos y adverbios.

Ej.: *Situación delicada; saludar atentamente; rayar un disco; coger un avión...*

Como era lógico esperar, las combinaciones sintagmáticas que crean problemas son las que no son equivalentes en L1 y L2 y así lo demuestra el trabajo de Bahn (1993).

Es muy importante enseñar las combinaciones sintagmáticas de una entrada léxica por dos razones: porque se ayuda a crear las relaciones de significado entre las palabras y porque también permiten describir el significado de la unidad que estamos estudiando (Jackson, 1988):

1. En función de la palabra con la que se combine, adquiere un significado específico:

Ej.: Comida fuerte = [intensidad de sabor]

Persona fuerte = [con fuerza física]

Madera fuerte = [resistente]..., etc.

2. Con las combinaciones sintagmáticas sabemos el alcance de una palabra, esto es, los grupos de palabras con los que puede combinarse.

Ej.: *Regar:*

- *el césped*

- *plantas, flores y árboles*

3. Ayuda a entender las metáforas. Cuando entendemos una metáfora como "*premonición de hielo*", es porque conocemos las combinaciones sintagmáticas normales de *premonición*, a saber, muerte, desastre..., etc.

4. En algunos casos la presencia de una palabra implica la aparición de la otra: es un caso extremo de alcance único.

Ej.: *El perro ladra*⁴⁰

7. EL REGISTRO

El conocimiento que tenemos de las unidades léxicas nos hace saber si son adecuadas a una situación, interlocutor, tema, etc. y si aparecen más en la lengua escrita o hablada.

Ej.: *Currar y trabajar*

8. EL CONTENIDO CULTURAL

Nos referimos a lo que implica esa unidad en la comunidad hispanohablante. Un buen

⁴⁰ Hay que señalar que no hay la misma cohesión en una dirección que en otra: *ladrar* implica la aparición de *perro*, pero no a la inversa, puesto que *perro* se combina con muchísimos otros verbos, como *saltar, dormir, correr...*, etc.

ejemplo podrían ser los significados que se asocian en cada cultura a los colores.

9. LOS USOS METAFÓRICOS

Un hablante nativo conoce los usos metafóricos de algunas unidades léxicas que utiliza cotidianamente, no como recurso literario. sino como un significado más de esa unidad.

Ej.: *Una rama de medicina*

10. LA FRECUENCIA DE USO

También conocer una unidad léxica es saber si es básica, muy frecuente o poco frecuente. Esta información nos hace diferenciar por ejemplo *acabar* de *finalizar*.

11. LA PERTENENCIA A EXPRESIONES INSTITUCIONALIZADAS

Por ejemplo ante una palabra como *lugar*, el hablante nativo sabe que puede integrarse en una expresión institucionalizada, cuyo fin pragmático es dar un consejo: *yo en tu lugar* o *si estuviera en tu lugar*.

Conocer una unidad léxica en L2 implica no sólo los puntos mencionados antes, sino además (Carter, 1987):

12. SABER USARLA PRODUCTIVAMENTE, COMO CONSECUENCIA DE LA SUMA DE TODA ESA INFORMACIÓN, AUNQUE PARA ALGUNOS FINES SEA NECESARIO SÓLO ENTENDERLA

13. CONOCER LAS RELACIONES QUE TIENE CON UNIDADES DE SU LENGUA MATERNA

Después de ver la gran cantidad de información que intuitivamente poseemos sobre las unidades léxicas, resulta más fácil comprender la causa de muchos de los errores léxicos que comenten los aprendientes.

Aunque sería muy difícil explicar todos estos aspectos de cada unidad que se presente en el aula, la exposición a diferentes contextos hará aumentar el nivel de conocimiento de las unidades léxicas. Por ello, estamos de acuerdo con la afirmación de Carter de que el conocimiento de una unidad léxica raramente es estático, puesto que los que la usan están constantemente construyendo hipótesis sobre su significado.

3. SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

Teniendo en cuenta que el estudio del léxico debe centrarse en unidades léxicas y no sólo en palabras y que saber una unidad léxica implica tener diferentes tipos de información sobre ella, nos parece interesante proponer las siguientes sugerencias para la enseñanza del léxico.

1. Para Lewis (1993), el aprendizaje descontextualizado de palabras es una estrategia legítima, sobre todo al principio del proceso. A este respecto, Lewis hace dos precisiones:

- tras la euforia de la contextualización, algunos autores piensan que para aprender una palabra hay que saber la situación en la que aparece, cuando en realidad lo importante es proporcionar el CO-TEXTO, las palabras con las que suele aparecer. La mayoría del léxico que aparece en los primeros niveles se refiere a objetos concretos, cuyo significado poco o nada tiene que ver con el contexto en que aparezcan; el alumno puede contextualizar por sí sólo, con su conocimiento del mundo o su imaginación.

- por otra parte, es un error pensar que cualquier ejemplo contextualiza, ya que habría que buscar un ejemplo en un texto para ver bien sus características discursivas.

Consecuentemente, los ejercicios que presentan el léxico por temas, con ayuda de dibujos o fotografías son válidos en las primeras etapas del aprendizaje, siempre que después vayan acompañados de otros en los que se practiquen en diferentes situaciones. Como señala Allen (1983) cuantos más sentidos intervengan en este proceso, mejor será su aprendizaje y retención.

Además, parece lógico que en una primera etapa se creen asociaciones sencillas entre unas unidades léxicas y otras, puesto que el alumno carece de información suficiente para formar redes de significados más complejas.

2. Cuanto mayor sea el conocimiento de una lengua, más se debe insistir en la presentación de las relaciones de las unidades léxicas entre sí y sus capacidades combinatorias, puesto que así favorecemos su inclusión en la red mental de significados que se va creando en el cerebro, llamada lexicón. El tipo de ejemplos suponen un ahorro de tiempo considerable para el alumno, que tendría que encontrarse estas unidades en muchísimos contextos para poder sacar estas conclusiones.

- Presentación por campos semánticos. Al realizar este tipo de actividades hay que tener en cuenta el nivel para incluir más o menos términos. En algunos manuales que han elegido ya esta técnica se observa la primacía de los nombres en detrimento de adjetivos, verbos y adverbios. Si nuestro objetivo es aumentar la competencia comunicativa, no nos podemos contentar con proporcionar sustantivos. Estos mapas semánticos se pueden realizar en grupos y con ayuda del profesor. El léxico de estos campos semánticos debe tener, según Carter (1987):

- Sustantivos para nombrar cosas, personas, aparatos...
- Verbos que hablen de procesos de ese campo.
- Adjetivos y adverbios que indiquen cualidades, características...
- Frases hechas y combinaciones sintagmáticas.
- Expresiones figurativas: refranes, metáforas...

Ejemplo 1

MAPA SEMÁNTICO



Evidentemente los mapas semánticos son un punto de partida para realizar otras actividades que ayuden a repasar o a usar las unidades en contextos.

- Las parrillas o tablas, en las que las unidades del mismo campo semántico se analizan bajo un modelo un poco diferente al del análisis componencial.

Hay muchas variantes, veamos tres:

- Diferenciar los sernas de un grupo de palabras del mismo campo semántico, como hacía el análisis componencial, para comprender los significados de cada unidad léxica.

Ejemplo 2

Observa el significado de estos cuatro verbos a partir de la información del cuadro. Después, completa las frases con el verbo que corresponda.

	MIRAR	VER	OBSERVAR	OJEAR
Percibir por los ojos	+	+	+	+
Prestando atención	+		+	
Esperando descubrir algo			+	
Un libro, un documento, para ver de qué va				+

1. ¿Has la última película de Robert de Niro?
2. Una de las tareas del científico es la naturaleza para construir después hipótesis
3. ¿Por qué me estará aquel señor?
4. Llevo gafas, porque no bien de lejos
5. (En una tienda)
 - A: Buenos días. ¿Qué desea?
 - B: Nada, sólo estaba
6. Antes de tirar estos periódicos atrasados, vaya a por si hay algún artículo interesante.

b) Comprender que algunas unidades léxicas pueden tener muchos significados en función de las otras unidades con las que se combinen.

Ejemplo 3

La palabra AGRADABLE tiene significados diferentes al combinarse con otras palabras. Explica el significado de estas expresiones y trata de expresar lo contrario después.

- *sitio agradable*
- *tiempo agradable*
- *persona agradable*
- *conversación agradable*

e) Apreciar las capacidades combinatorias desde el punto de vista sintagmático, de las unidades léxicas.

Ejemplo 4

Algunas de estas palabras se combinan con el verbo COGER y otras con el verbo TOMAR. Señala las posibilidades.

	TOMAR	COGER
Un café (= beber) / un bocadillo (= comer)	+	
El aire		
El sol		
Frío (= constiparse)		
El pelo (= reírse de)		
Al pie de la letra		
Las vacaciones		
El teléfono (= contestar)		
Un lápiz y un papel		
Una aspirina / una medicina		

- Las escalas también sirven para presentar o practicar las gradaciones semánticas, que son un tipo de asociación que se encuentra en algunos campos.

Ejemplo 5

Coloca las siguientes palabras en el lugar adecuado de la escala

Ejemplo:

A: ¿Hablas bien español?

B: Sí / No

Apenas / perfectamente / bastante bien / muy bien / nada / un poco

(mejor)

(peor)

< ----->

- los árboles permiten practicar las relaciones de hiponimia o inclusión.

Ejemplo 6

Clasifica estas palabras. Hay tipos de cosas, habitaciones y muebles.

baño / mesilla / piso / cocina / TV / silla / lavadora / chalet / cama / armario / salón / estudio / apartamento / nevera / mesa / pasillo / recibidor / dormitorio / lavabo / sofá / cuarto de estar / bañera

TIPOS DE CASAS

BAÑO
- bañera

3. Es conveniente realizar actividades encaminadas a aumentar el conocimiento de las unidades ya conocidas, ya que, como hemos visto, conocer una unidad léxica implica tener muchos tipos diferentes de información sobre ella. No hay que olvidar que el aumento del léxico en niveles intermedios y avanzados no es sólo un proceso cuantitativo, sino también cualitativo. Veamos algunos ejemplos:

- Actividades que pongan de relieve los contenidos culturales asociados a una unidad léxica.

Ejemplo 7

¿Qué ideas se asocian en español con la palabra VERDE en estas frases?

1. Nos contó un chiste *verde*
2. Pertenece a un partido *verde*
3. Ese jugador está muy *verde* todavía
4. Aquel señor es un viejo *verde*
5. Me han puesto *verde* por lo que hice
6. Le han dado luz *verde* al proyecto

¿Se utilizan los mismos colores en tu lengua? Coméntalo con tus compañeros.

- Actividades que enseñen frases hechas a partir de unidades léxicas conocidas.

Ejemplo 8

Sabemos lo que es uno "pata" de un animal o la "pata" de una mesa, pero ¿cuál es el significado de las expresiones?

- "meter la pata"

a) probar la comida

b) decir algo que no debíamos

- "estirar la pata"?

a) morir

b) estirarnos cuando tenemos un calambre

4. Algunas técnicas, muy empleadas en el pasado a la hora de medir el aprendizaje léxico, no son muy recomendables. Allen (1983) critica las siguientes:

- Las pruebas de elección múltiple ("*multiple choice*") no son muy fiables por dos razones:

- siempre cabe la posibilidad de acertar por casualidad y no se puede medir entonces el verdadero aprendizaje.
- para realizar bien el ejercicio no sólo deben saber la unidad por la que les preguntamos, sino también las otras palabras que les damos.

- Los ejercicios en los que se les pide a los aprendientes que den sinónimos o antónimos, es posible que no midan adecuadamente el aprendizaje, puesto que se exige en ese caso una habilidad propia de profesores, que además no es necesaria para producir y entender una unidad léxica. Muchos nativos fracasarían al realizar este tipo de ejercicio.

- La misma crítica se puede aplicar a las actividades en las que deben definir un término o escribir una frase con él; es algo que concierne más a los profesores que a los alumnos y muchas veces el ejemplo que dan no permite saber si han entendido esa unidad léxica.

4. UN PASO MÁS: EL LÉXICO EN EL DISCURSO

McCarthy (1984) comenta la necesidad de saber usar las unidades léxicas no sólo desde el punto de vista sintáctico y semántico, sino también pragmático o discursivo. Durante años las actividades para aprender o aumentar léxico se han basado en textos escritos, cuya consecuencia ha sido que los alumnos han incorporado nuevas unidades a su vocabulario receptivo, pero no al activo. McCarthy se ocupa de la utilización del léxico por encima del nivel de la frase. en el discurso, lo cual es mucho más que un mero ejercicio estático de clasificar palabras en grupos o hablar de combinaciones sintagmáticas.

McCarthy señala que la clave de un nuevo enfoque sobre el léxico es examinar las relaciones de las unidades léxicas:

- en un nivel superior al de la frase

- en un nivel por encima de los turnos conversacionales

Para ver las relaciones por encima del nivel de la frase. hay que fijarse, por ejemplo, en la cohesión que proporcionan las conjunciones. Un ejercicio podría ser mezclar párrafos de distintos textos y pedirles a los alumnos que los separen. Otro tipo de ejercicio es el que proponemos, en el que se completa una carta con unas unidades dadas: es un ejercicio donde la elección de una unidad léxica condiciona de algún modo la de las siguientes.

Ejemplo 9

Completa esta carta. Abajo tienes grupos de palabras para que elijas una de ellas

Querido/a/os/as ____ 1 ____

Lo estamos pasando muy ____ 2 ____ aquí en Granada. La gente es muy ____ 3 ____ y nos trata ____ 4 ____ La ciudad es ____ 5 ____: ____ 6 ____ y ____ 7 ____ Hace un tiempo ____ 8 ____ ____ 9 ____ y ____ 10 ____ Lo que ____ 11 ____ nos gusta es ____ 12 ____ por la ____ 13 ____ . ____ 14 ____ echamos mucho de menos. Escribid pronto.

- | | | | | |
|--|---|---|--------------------------|----------------------------|
| 1.
Pepe
Andrés
Ana
Familia | 2.
bien
mal
simpática
maja
racista | 3.
desagradable
antipática
de maravilla
muy mal | 4.
fatal
fenomenal | 5.
horrible
preciosa |
| 6. y 7.
tranquila
ruidosa
limpia
sucia | 8.
horrible
estupendo | 9. y 10.
hace sol
llueve
hace viento
hace calor | 11.
menos
más | |
| 12.
pasear
madrugar | 13.
la Alhambra
la mañana | 14.
te
os | | |

Respecto a las relaciones por encima de los turnos conversacionales, McCarthy argumenta que raramente se producen intercambios del tipo:

A: ¿Te gusta?

B: Sí, me gusta.

Aunque este tipo de diálogos abunde en muchos ejercicios, lo normal es matizar o contrastar nuestra opinión utilizando un sinónimo en un grado mayor o menor (a), un antónimo (b), un hipónimo (c) o bien especificar más que el interlocutor (d).

- (a) A: ¿Te gusta?
B: Sí, sí, ME ENCANTA, es precioso.
- (b) A: No fue al grano.
B: Sí, DIVAGÓ mucho.
- (c) A: El gato acompaña mucho.
B: Claro, TODOS LOS ANIMALES DE COMPAÑÍA alegran mucho una casa.
- (d) A: Hacen mal los libros.
B: Sí, sobre todo LOS DE BOLSILLO.

Ejemplo 10 (Ejercicio oral en parejas)

ALUMNO A: opina sobre la ópera, los toros, el fútbol, la cerveza, los animales, los ejercicios del libro, las cosas que más te gustan de España...

ALUMNO B: añade tu opinión a lo que dirá tu compañero. No puedes utilizar la misma expresión que él, si lo haces pierdes un punto. Intenta utilizar otra palabra que signifique lo mismo o sea más general..., etc.

Por último, se pueden ver las asociaciones de las unidades léxicas en el marco amplio de la relación de la organización del discurso. Aquí juegan un papel decisivo lo que llamábamos antes expresiones institucionalizadas, que son muy importantes para mantener un discurso, ya que proporcionan respuestas estereotipadas a situaciones y hechos que suceden normalmente. Por lo tanto, cuando muchas veces hablamos de ciertos exponentes que sirven para realizar una función comunicativa, estamos realizando un valioso ejercicio de léxico en contexto, dando estas fórmulas que les ayudarán a los alumnos a desenvolverse en muchas de las situaciones en las que se verán fuera del aula.

Ejemplo 11

Relaciona las situaciones de la columna de la izquierda con las expresiones de la derecha.

CUANDO...

cogemos el teléfono

queremos saber quién llama

queremos dar permiso

rechazamos algo

damos un consejo

DECIMOS EN ESPAÑOL...

la verdad es que...

claro que sí...

dígame...

yo en tu lugar...

¿de parte de quién?

Escribe ahora pequeños diálogos en los que aparezcan las expresiones de la derecha.

5. CONCLUSIÓN

Aprender léxico es un proceso decisivo para mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, sobre todo si aceptamos que la enseñanza del léxico abarca no sólo palabras, sino también frases hechas, expresiones institucionalizadas y combinaciones sintagmáticas. Además, estamos ante un proceso que incluye el aprendizaje de mucha información sobre una unidad léxica para poder usarla en un contexto y cotexto adecuado, sin olvidar sus características discursivas. Por ello, las actividades para presentar, practicar y evaluar el léxico deben ser consecuentes con estos principios y ser tan variadas como lo son los diferentes tipos de información que implica conocer una unidad léxica.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGLIN, T., *The Growth of Word Meaning*. Cambridge. Mass.: MIT Press, 1970.
- ALLEN, Virginia. F., *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford. Oxford University Press, 1983.
- BAHNS, Jens. "Lexical collocations", *ELT Journal* Volume 47/1, January 1993. Oxford University Press.
- BENSON, M. E. Benson and Ilson, *The BBI Combinatory Dictionary of English*, Ámsterdam, John Benjamins, 1986.
- CARTER, R. and M.J. MCCARTHY (eds.). *Vocabulary and Language Teaching*. London, Longman, 1988.
- CARTER, Ronald, *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*, Allen and Unwin (eds.), London, 1987
- CHANNELL, Joana, "Applying Semantic Theory to Vocabulary Teaching". *English Teaching Journal*, 35:2, enero 1981
- JACKSON, Howard, *Words and their meaning*, New York, Longman, 1988.
- LEWIS, Michael, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications., London, 1991.
- MCCARTHY, Michael. *Vocabulary*. Oxford University Press, 1990.
- TAYLOR, Linda, *Teaching and Learning Vocabulary*, Cambridge, Prentice Hall, 1990
- WILKINS, D. A. *National Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press, 1976.