

ACTAS DEL XIV SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

*Tienes la palabra: estrategias para el aprendizaje
del léxico en ELE*

São Paulo, 16 de septiembre de 2006



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN
EN BRASIL

ACTAS DEL XIV SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

*Tienes la palabra: estrategias para el aprendizaje
del léxico en ELE*

São Paulo, 16 de septiembre de 2006

ORGANIZACIÓN

Consejería de Educación
Embajada de España en Brasilia

Colegio Miguel de Cervantes
São Paulo – Brasil

COORDINACIÓN

Ana María López Ramírez
María Cibele González Pellizzari Alonso

ÍNDICE

CONFERENCIA INAUGURAL.....	07
<i>El español general y el español regional desde el punto de vista del léxico.....</i>	<i>09</i>
Héctor Balsas. Presidente de la Comisión de Lexicología. Academia de Letras de Uruguay	
COMUNICACIONES	15
<i>El cine como estrategia para la adquisición del lenguaje coloquial.....</i>	<i>17</i>
Fabio Marques de Souza. Universidade Estadual Paulista – Assis Angela Patricia Felipe Gama. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	
<i>Español en el súper: palabritas que nos sorprenden.....</i>	<i>25</i>
Rita Rodrigues de Souza. EE Ary Ribeiro Valadão Filho	
<i>¿Qué entendemos por diccionario didáctico?</i>	<i>35</i>
Vicente Martínez Martínez. Ediciones SM	
<i>Vengan la be: la palabra baila de una, baila de dos y baila de tres.....</i>	<i>39</i>
Dirceu Martins Alves. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	
<i>Corpus lingüístico y la adquisición de los falsos cognados en ELE</i>	<i>45</i>
M. Cibele González Pellizzari Alonso. Colegio Miguel de Cervantes/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	
<i>Léxico, cultura y humor en las clases de ELE.....</i>	<i>73</i>
Isabel Gretel M. Eres Fernández. Universidade de São Paulo Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro. Colégio Lantagi	
<i>El best séller en las clases de español: enriquecimiento léxico mediante la lectura de las aventuras del mago Harry Potter.....</i>	<i>85</i>
Rosamaria Ramos. EE Antonio Raposo Tavares Denise Duarte Ferro. EE Antonio Raposo Tavares	
<i>Profesora, ¿cuándo vamos a aprender palabrotas?.....</i>	<i>101</i>
Cleidimar Ap. Mendonça e Silva. Universidade Federal de Goiás Lucielena Mendonça de Lima. Universidade Federal de Goiás	
<i>Los cuentos infantiles como recurso para la adquisición del léxico en Ed. Infantil ..</i>	<i>113</i>
Gemma Oliveras Camprubí. Col. Miguel de Cervantes	

<i>Ampliación del léxico a través de las expresiones idiomáticas en clases de ELE: una actividad muy placentera</i>	119
Mirian Cristiany García Rosa. Colegio São Francisco de Assis	
<i>Pautas para la enseñanza del léxico</i>	135
Adja Balbino Amorim Barbieri Durão. Universidade Estadual de Londrina	
Otávio Goes de Andrade. Universidade Estadual de Londrina	
TALLERES	143
<i>La formación de palabras como potenciadora del aprendizaje de léxico</i>	145
Ana María López Ramírez. Consejería de Educación. Embajada de España	
<i>¿Estás seguro de que tienes tú la palabra?</i>	163
Nelson de Abreu. Universidade de Uberaba (MG)	
Maria das Graças Machado. Universidade de Uberaba (MG)	
<i>La enseñanza de léxico: diseño de prácticas y técnicas de presentación</i>	173
Pedro Navarro Serrano. Editorial Edelsa – Grupo Didascalía	
<i>Tenemos las palabras y queremos que las aprendan</i>	189
Susana Beatriz Slepoy de Zipman. CLL Centro Latino de Línguas	
Vania Aparecida Lopes Leal. Faculdade de Viçosa	
<i>Ilusión óptica: una dinámica para el aprendizaje de léxico</i>	201
Eliana Faganello Ahumada. Sistema Anglo de Ensino	
Sonia Inez Gonçalves Fernández. CEFET-SP	
<i>Las canciones populares como recurso para adquisición del léxico en ELE en la Ed. Infantil</i>	207
Margareth A. Martinez Benassi Toni. Colegio Miguel de Cervantes	

CONFERENCIA INAUGURAL

El español general y el español regional desde el punto de vista del léxico.

Héctor Balsas. Presidente de la Comisión de Lexicología.
Academia de Letras de Uruguay

La enseñanza de una lengua provoca desde un comienzo una serie de problemas que no pueden quedar sin resolución para más adelante en el tiempo. Hay que hallarles respuesta inmediata para iniciar y continuar acertadamente la actividad docente. Al trabajar con niños, jóvenes o adultos en procura de que adquieran o mejoren el manejo de un idioma – sea propio, sea extranjero- es necesario observar determinados principios metodológicos y señalar sectores de enseñanza y aprendizaje muy claros; de lo contrario, el resultado no será ni medianamente satisfactorio. Precisamente, en la actividad docente relacionada con un idioma, la rigurosidad en métodos y procedimientos es básica. También lo es la consideración de las metas como algo a lo que debe llegarse con pausa así como con intensidad.

Estas mínimas reflexiones surgen apenas aparece la idea de servir de intermediarios entre una lengua y nuevos hablantes. El maestro y el profesor que tengan a su cargo un grupo de alumnos para instruir idiomáticamente deben presentarse ante ellos como un modelo para seguir o imitar. Sus conocimientos importan mucho, pero más aún importa la actitud en la transmisión de las nociones de la lengua que se imparte y que es nueva para los alumnos, por ser ellos, supongamos, pequeños o por ser extranjeros. Un trasmisor de nociones idiomáticas, de la naturaleza que fueren, estará imbuido de ideas claras, seguras y modernas si quiere que su trabajo arroje los frutos apetecidos. Por tal razón, si no posee una conciencia lingüística definida, poco podrá hacer; quizá no vaya más allá de la mera transmisión, y seguro es que se quedará a mitad de camino en la función, siempre trascendente y delicada, de ofrecer a otros los medios más adecuados para la comunicación oral o escrita.

La complejidad de la labor docente en el terreno de una lengua no siempre se advierte desde fuera. Mucha gente piensa que solamente basta dar ideas generales de gramática, orientación prosódica, vocabulario y escritura más o menos ajustada a cánones. Quienes, desde siempre, estamos en contacto diario y directo con este tema y lo vivimos en el aula sabemos que la realidad es otra, más compleja, más difícil, menos cómoda. Sabemos que un niño o un adolescente son seres en formación y que cada etapa de su vida constituye un momento lleno de dificultades de índole física, por un lado y psicológica, por otro. Sabemos también que un ser - masculino o femenino- aspira a un mejoramiento conti-

nuo. Puede no manifestarlo con palabras a sus padres, amigos o maestros, pero sí, en su interior, siente el fuego y el deseo de superación. Se concretará o no en el futuro. No se sabe, pero el niño o el hombre y la niña o la mujer en esa situación son seres que piensan y reflexionan sobre sí mismos.

Con todo esto quiero decir que el enseñante de un idioma procurará estar alerta, en cualquier etapa de su trabajo, para no caer en fallas que vayan en perjuicio de los educandos. Tendrá que organizar su tarea, reflexionar sobre los temas que tratará, priorizar unos sobre otros, estar al día y estudiar dentro de lo posible sin ser esclavo de modas pedagógicas y didácticas y, finalmente, aunque no por ello menos importante, buscar la mejor forma para que su trabajo dé a los destinatarios herramientas prácticas y sencillas de comunicación.

Ahora bien: dentro del cúmulo de conocimientos teóricos y prácticos, el maestro y el profesor de lengua española (hablemos ya de ella en particular) necesitan la mente despejada para abordar un sector de la enseñanza que es capital en el desarrollo de la labor con el idioma. Me refiero al léxico del español. Esto no significa que dejen sentado que el léxico lo es todo. De ninguna manera. Lo que se quiere indicar aquí es que el conjunto de las voces, expresiones y giros de nuestra lengua materna, por ser la base de sustentación de cualquier acto de habla, requiere mayor y mejor atención en la enseñanza. Tanto un niño que está en el primer año escolar (con seis años de edad) como un adolescente que finaliza el bachillerato (con dieciocho años de edad) comprenden, cada uno a su manera, que las palabras que están a su alcance no bastan siempre para lograr un eficaz relacionamiento verbal con sus semejantes. Comprueban que día a día necesitan aumentar el caudal de voces, adentrarse más aún en el contenido de las que ya conocen y asimilar firmemente cualquier término que alimente su riqueza personal en el terreno del léxico o vocabulario. El alumno, pues, sabe por experiencia que con las palabras se defiende y que, si no las tiene en cantidad debida para cada situación en que se halle, perderá pie, estará en inferioridad de condiciones, soportará disminuciones de expresión, sufrirá las consecuencias de un déficit verbal que tendrá que corregir lo más pronto posible.

No cabe la menor duda de que el léxico – definido como “diccionario de una lengua”, en el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española- desempeña un papel esencial en la relación entre alumno y profesor. Pero, ¿ha sido medido el léxico? ¿Ha llegado el profesor, pues a él le corresponde antes que a nadie, a una bien calculada cantidad de palabras que no puede, por ningún concepto, suprimir bajo el riesgo de ser insuficiente su expresión? ¿Ha llegado el alumno a calibrar debidamente todo lo que adeuda y adeudará a las palabras de la vida cotidiana? La contestación a estas preguntas es fácil y rápida. Nadie puede decir con certeza que tiene en sus manos el léxico de su lengua. Podrá asegurar que mantiene vínculo continuo con un número de palabras, que nunca son muchas, por cierto; podrá afirmar que tiene las palabras ahí a su lado, pero nada más que eso, puesto que no es posible entrar en el vastísimo mundo del léxico del español (o de otra lengua) a causa de su extensión ilimitada. No hay exageración en estas apreciaciones. Baste saber que en el español existe el CORDE (acrónimo para decir “corpus diacrónico del español”), dentro del que hay doscientos millones de registros; baste decir, además, que también existe el CREA (sigla para referirse al “corpus referencial del español actual”) que consta de ciento cincuenta millones de registros. Esto es suficiente para asegurar que alumno y profesor están en la misma situación de inferioridad frente al

alud de términos reunidos en grupos de monstruosa extensión. Piénsese ahora en cuántas palabras distintas cada uno de nosotros utiliza por día en su vida de relación con amigos, parientes, alumnos, colegas o desconocidos. ¡Si tendrá para elegir en el corpus del español actual! Sin embargo, una persona culta no sobrepasa de dos mil términos distintos diarios, a no ser que se encuentre en situación muy exigente. Pongamos, si se prefiere, dos mil quinientos. Claro que, de un día para otro, van cambiándose verbos, adjetivos y sustantivos, pero, así y todo, una persona culta se vale solamente de cinco a seis mil voces distintas al cabo de un mes de comunicación permanente con sus receptores. Si no es culta, si está dentro de capas sociales y culturales medias o bajas, no llega a las cantidades establecida. ¡Pobre maestro, pobre profesor de lengua frente a este panorama! Tiene una tara inmensa por delante. Necesita, pues, meterse en el campo del léxico para buscar, elegir y emplear las voces que le convengan para su misión de instrucción y educación y no perderse en la selva de las palabras.

Este es el momento en que hay que decidirse y definir qué español emplear en la enseñanza. Véase que hago hincapié en la enseñanza y me despreocupo del hablar entre amigos o parientes o del hablar con gente con la que se mantiene otro tipo de relaciones. Pensaremos únicamente en la enseñanza.

Alguien dirá: ¿Cómo dice “qué español usar”? ¿Hay más de un español? Lo hay. Sin vacilaciones se debe indicar que el español es múltiple gracias a la enorme extensión geográfica que abarca y a los cuatrocientos veinte millones de hablantes que tiene hoy, los que seguramente, llegarán a quinientos millones dentro de veinte años.

Esta formidable realidad no le impide a nuestra lengua mantener una envidiable unidad que recorre todos los países en que se la tiene como lengua oficial y materna. Tal unidad puede parecer débil y propicia para el desacomodo, porque tanta gente en tantos lugares distintos y dispersos no es buen asiento para que algo – sea lo que fuere – se mantenga coherentemente firme y válido para todos. El español parece ser una excepción al fenómeno de la disgregación; se habla en veintinueve territorios dentro de América, además de hablarse en España, así como en pequeños enclaves de África. Se habla también por extranjeros en lugares donde la lengua materna es el portugués, el inglés, el francés u otros idiomas de cultura. En pocas palabras: se extiende por gran parte del mundo sin que el peligro del resquebrajamiento se vea como posible o cercano. Me atrevo a decir que, si no sucedió que se desmembrara, será prácticamente imposible que ocurra eso en el futuro. Al no vivir ya en tiempos de difícil comunicación territorial, sino todo lo contrario, en lugares que están comunicados entre sí en segundos gracias a la tecnología creciente y dominante, no se ve peligro de disgregación o fragmentación o división. Sólo un cataclismo universal echaría por tierra la unidad vigente del español, lengua que, dicho sea de paso, también se llama castellano y bien podría llamarse hispanoamericano.

No es arriesgado asegurar que con él no sucederá lo mismo que con el latín de la Romanía. En aquellos lejanos tiempos de la decadencia del imperio romano cuando el latín se derrumbó, las circunstancias eran diferentes de las de hoy: inexistencia de medios de comunicación masiva, dificultades para la circulación en las vías terrestres, aflojamiento de la vigilancia con respecto a las colonias de Roma. El aislamiento al que estas llegaron favoreció de modo notable el alejamiento del gran centro que era la capital del imperio y, a la postre, sirvió, llegado su hundimiento, para ayudar a la separación final que dio origen a las lenguas romances o neolatina, entre las cuales el portugués y el español desempeñaron

posteriormente un papel de muchísima importancia para sus respectivos países.

En vista de que la unidad del español no vacila ni tiene flancos débiles, parecería que todo es muy sencillo a la hora de viajar por América de habla hispana o por España misma. Lo es, sin duda, pero hay ciertos inconvenientes que pueden llevar a situaciones de desacuerdo o incomprensión y originar problemas al viajero. Los millones de hablantes y habitantes de los países americanos, pese a estar unidos por el idioma común, tienen sus diferencias, que no son desequilibrantes pero que producen entorpecimientos y hacen pensar en que la tan mentada unidad no es tan firme como se asegura. Hay que ver las cosas como son. No hay que dejarse llevar por la primera impresión, porque suele ser engañosa. Es cierto que los millones de hablantes del español en América hispana, en particulares circunstancias, se hallan desunidos lingüísticamente, pero es una desunión momentánea y parcial, que no impide que, apenas superadas por la buena voluntad de los hablantes, estos se sientan ligados por las palabras de todos los días, que son legión y que circulan libremente sin tropiezos semánticos.

Lo que se viene diciendo conforma ya un cuadro claro para reflexionar sobre él y decir así: hay un español general y hay españoles regionales. Tiene que ser así, porque la extensión enorme de la lengua nos es propicia para una férrea concentración de todos en los mismos elementos léxicos. Dicho de otra manera: dentro de la unidad hay diversidad. Y esto, que parece un contrasentido y una barrera para la comunicación rápida y eficiente, es, en el fondo, un factor positivo. Cada hablante sabe que hay dos tipos de español en el lugar en que vive o al que llega como visitante. Si no lo sabe, la experiencia personal se lo hace aprender en seguida, a la edad que sea. Tal conocimiento lo mantiene alerta y le permite adecuarse a la situación o contexto en que está inserto. Procederá de acuerdo con el lugar, los interlocutores, el tema y el momento de exteriorizar sus pensamientos, para no desviarse por caminos laterales que lo alejen del centro de su interés, que es la transmisión directa, precisa y práctica para evitar toda clase de mala interpretación o de incomprensión. Concentrarse en personas y hechos, en lugares y temas favorece la comunicación y la mantiene dentro de los límites necesarios para no caer en errores de interpretación o de emisión.

Así, pues, existen, por ejemplo, en el Uruguay dos españoles: el general o estándar y el regional, comarcal o zonal. Yo me refiero al Uruguay, ya que procedo de ese sitio geográfico, pero quien viene de otro, por más cercano o lejano que sea o esté, dirá exactamente igual, corroborará lo antedicho y asegurará contra viento y marea que en su tierra natal hay también dos españoles. Se repite: el general o estándar o, si se quiere, el del diccionario, y el regional. Puede decirse ahora que domina su lengua materna quien se mueve con soltura en el español de todos al mismo tiempo que en el español de su región. Esto implica relacionamiento fluido en cualquiera de los niveles de lengua, que pueden ser, desde la línea de la norma hacia abajo, el general, el familiar, el popular y el vulgar o, si se prefiere otra división, el general y el coloquial.

Pensando en el maestro y el profesor de español, habrá que decir que enseñan el idioma tanto a quienes lo tienen como materno como a quienes lo piden como segunda lengua. En un caso y en otro, la clara separación entre español general y español regional debe ser una realidad ineludible y asimilada. No es posible acercarse al alumno de lengua sin ver la meta a la que arribar y esa meta se alcanza ofreciendo lo que el español general o estándar proporciona. Quedará, pues, en la oscuridad – no por prohibición sino por razo-

nes didácticas imperativas - el otro español, ese que es privativo de una zona y que abarca a un país, aunque puede abarcar también a otro u otros o a partes de ellos. Establecer un mapa de españoles regionales es tarea compleja y quien lo haga deberá llegar a él luego de un largo proceso de investigación seria y documentada. El estudiante de español formará su cultura idiomática sobre la base de lo que es común a todos los cohablantes de español. Ya tendrá tiempo y oportunidades de aprender por sí mismo y generalmente “in situ” las modalidades regionales propias (que son muy necesarias, por cierto, para el desenvolvimiento de su vida cotidiana o las ajenas de sus vecinos limítrofes o más alejados. Por lo general al mismo tiempo que perfecciona su lengua materna en las aulas, el estudiante, sea niño o no, está en contacto fuera de la escuela con el hablar diario, el cual le va enseñando la lengua regional, pese a quien pese. Asimismo, en su casa con sus padres y hermanos y con amigos está relacionado con el español regional, pues, dentro del hogar, hay gran cantidad de oportunidades para que se enlacen los dos españoles. Y así se hace en la realidad, como cada uno de nosotros lo puede demostrar apenas se lo pidan.

En esta sala hay muchas personas que hablan el español. No importa ahora si son hispanohablantes por herencia o por adopción. Importa sí que frente a ellos puedo expresarme como lo hago, es decir, valiéndome del español general. En mis palabras no aparece una sola que caiga dentro del español regional del Uruguay ni de ningún otro país americano. Menos aún, del regional de España. La comprensión de mis palabras podrá tener variantes en la captación de las ideas vertidas, dado que hay oyentes con gran dominio del español y otros con menor dominio por estar aún formándose o por no tener la práctica suficiente; también, por cierto, por culpa de mi mala dicción o mi enrevesada sintaxis. Pero – y esto es indiscutible – nadie dejará de afirmar que todo lo expresado encaja perfectamente en el español general y que aquí o en Montevideo, en Santiago de Chile o en Madrid, se entiende del mismo modo lo que parte de mí como emisor y llega en los lugares citados a quien sea receptor. Cámbiense los nombres geográficos dichos por otros de América y España y sucederá de la misma manera. Pues bien: el léxico de ese español es el que hay que enseñar, pues el alumno no puede ni debe ser llevado y traído como un muñeco por los caminos de una enseñanza que prioriza lo local y arrinconca lo general. Piénsese solamente en qué sucedería si así se procediese tratando con alumnos que en el Brasil o en los EEUU o en Alemania quieren conocer y hablar la lengua de Cervantes. Sería un yerro muy grave. Ese alumno estaría preparado irregularmente, pues combinaría su enseñanza y aprendizaje con el léxico de todos y el de un sector geográfico, como el Ecuador o la Argentina o México. Tendría dificultades, ya que mezclaría voces de un corpus y de otro: del general y del regional. Quede esto para su vida de relación posterior al aprendizaje de la lengua española, quede esto para cuando, paseando o trabajando, está en contacto directo con hablantes de los lugares citados o de otras regiones americanas. Ya tendrá tiempo de aprender las particularidades de una zona. Lo primero que debe conocer, practicar y dominar es la lengua general, sin la cual no podrá moverse con comodidad. Ella le servirá para muchas actividades: escribir cartas, leer diarios, revistas, y libros de estudio y de información; también narrativa y poesía. Le servirá, asimismo, para conversar con personas de muy diversa extracción social y cultural, escuchar informativos radiales y televisivos, comprar en los comercios, hablar con ocasionales interlocutores...

El español general, por su anchísima extensión territorial, resulta ser el más valioso

ayudante para mantener la unidad de la lengua. Véase ahora que estamos dando atención especial al léxico, como quedó dicho, pero no hay que olvidar que también los otros aspectos de la lengua admiten la división en generales y regionales. La pronunciación, la ortografía, la morfología y la sintaxis pueden verse desde ese enfoque que se le dio al léxico, pero son mucho menores las diferencias fonéticas, gráficas y gramaticales entre un país y otro de América o entre España y América, y no desvelan al profesor ni al maestro de lengua. El peso mayor – que es enorme – está en el léxico; de ahí que se asegure que lo semántico es fundamental en la enseñanza de un idioma. El alumno mayor puede alcanzar la adecuada pronunciación estándar, la escritura correcta de los vocablos, la formación certera de las palabras y el conocimiento cabal de la sintaxis. No le costará demasiado tiempo ni esfuerzo, salvo excepciones que siempre existen para todo. Y las diferencias con respecto a las normas generales, es decir, las innovaciones producidas por la lengua regional no le molestarán demasiado, pues ya se dijo que son muchísimo menos que las que el léxico contiene.

Ahora una declaración categórica, a modo de resumen: enseñar la lengua española conduce a tener en cuenta, a tener siempre presente, lo que vale para todos, lo colectivo, lo que aquí y allá sirve de puente. Si no se piensa de este modo, el trabajo igual se cumple pero el resultado final en el primer caso vale mucho y, en el segundo, no tanto. Quiérase o no, el léxico es el punto más sensible, más quebradizo dentro de la relación docente entre el alumno y el profesor o maestro.

Se me ocurre que mis palabras pueden servir para algo positivo. Pido que, de ser posible, les presten atención meditando sobre ellas en algunos momentos de ocio. No son palabras de Saussure, ni de Chomsky ni de Piaget, pero valen por proceder de la experiencia de una larga vida dedicada al estudio y la defensa de la lengua de Cervantes, Borges y Rodó.

COMUNICACIONES

El cine como estrategia para la adquisición del lenguaje coloquial

Fabio Marques de Souza. Universidade Estadual Paulista – Assis
Angela Patricia Felipe Gama. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

En este trabajo queremos presentar el cine como estrategia para la adquisición del lenguaje coloquial. En otras cosas, buscaremos subrayar las potencialidades del séptimo arte como posibilidad para presentar al estudiante brasileño el español coloquial hablado en situaciones verosímiles de comunicación y, de esa manera, facilitar la adquisición de léxico.

Para esta ocasión elegimos las palabras de México, que serán vistas desde las películas “*La habitación azul*” y “*Y tu mamá también*”. Las de la República Argentina serán representadas por “*El hijo de la novia*”. Nuestra opción tiene en cuenta que las películas son reproducidas sin manipulaciones, con fines didácticos y son atractivas, actuando como un recurso valioso, lúdico y extremadamente seductor.

Las películas, además de enriquecer las clases, son una opción fantástica como extensión del ambiente formal del aprendizaje y pueden contribuir para el desarrollo de la autonomía en la búsqueda de conocimientos. No nos alcanza aquí el tiempo y el espacio para hablar más del potencial de este recurso lúdico y seductor, los que lo deseen pueden acudir a nuestros anteriores trabajos¹.

El concepto de competencia comunicativa² presupone un conjunto de conocimientos y habilidades que permitan al hablante comunicarse de manera apropiada en los diversos contextos. De esa manera, hay que considerar que las variantes lingüísticas son las variadas formas de decir la misma cosa con el mismo valor de sentido, según el contexto.

Esto implica que es necesario preparar al aprendiz para una comprensión pluricultural y multilingüe. Sabemos de la cuestión de la unidad y diversidad de la lengua española y que la pregunta *¿qué variante enseñar?* genera muchas opiniones, ya sean a favor, ya sean en contra de dar espacio a esa diversidad. No nos detendremos en esta línea, lo que haremos es compartir la opinión de García (2000), que plantea la pregunta *¿Conocen ustedes a algún rico que se queje por tener mucho?*, o sea, el profesor debe empezar con una variedad y exponer al alumno a un número cada vez mayor de variantes.

Para que el contacto con situaciones reales de comunicación sea provechoso, el aprendiz debe desarrollar su perfil intercultural, lo que excluye una visión prejuiciosa del

¹Cf.: Souza (2006); Gama & Souza (2006); Cruz, Souza & Lima (2004 y 2005). Copias de estos trabajos pueden ser solicitadas por e-mail.

²Compartimos el concepto de competencia comunicativa presentado por Hymes (1979), sistematizado por Canale & Swain (1980) y ampliado por Almeida Filho (1993).

‘lenguaje coloquial’, presentada por Briz (1998:29) como “*un registro, nivel de habla, un uso determinado por la situación, por las circunstancias de la comunicación*” y añade que “*no es dominio de una clase social, sino que, (...) caracteriza las realizaciones de todos los hablantes de una lengua*”. Esta forma de expresión no es uniforme, ya que cambia según las características dialectales y sociolectales y es importante que el aprendiz se dé cuenta de eso.

Al tener en cuenta que este *Seminario de Dificultades* plantea la adquisición del léxico y que estamos hablando de películas, añadimos como sugerencia el anexo 1, donde figuran palabras, expresiones y algunas preguntas acerca del mundo del cine, que pueden servir como calentamiento para el trabajo con el lenguaje coloquial.

¿Vamos a México?

Las palabras de México pueden ser vistas en situaciones verosímiles de comunicación en películas como *La habitación azul*, producida en 2002 por el director Walter Doehner y *Y tu mamá también*, de 2000, dirigida por Alfonso Cuarón.

La primera lleva a la pantalla a Toño y a su esposa Ana. Ellos deciden regresar al pueblo de los padres de Toño después de una prolongada estancia en la Ciudad de México. Cuando Toño vuelve a encontrarse con Andrea, una amiga de la época del instituto, las cosas se complican un poco con el desencadenamiento de deseos que ambos habían reprimido cuando eran adolescentes. Su pasión les hace llegar a lugares nunca explorados, mientras, en el pueblo, los rumores no se hacen esperar.

Y tu mamá también presenta las vidas de Julio y Tenoch, dos jóvenes de diecisiete años, que están regidas por sus hormonas, su amistad, y por su deseo de alcanzar la madurez. Durante una festiva tarde con sus familias, conocen a Luisa, una española de veintiocho años de edad, con la que coquetean con todo el estilo y gracia característico de los jóvenes de su edad. Entre bromas, la invitan a que los acompañe en un viaje a una playa imaginaria a la que llaman Boca del Cielo. Luisa los ignora amablemente, toman rumbos distintos y todo parece quedar en el olvido. Sin embargo, Luisa recibe unas noticias devastadoras, y ante la necesidad de un cambio en su vida, localiza a los muchachos y acepta su oferta. Los tres emprenden un viaje que resultará determinante en sus vidas, donde la inocencia, la sexualidad y la amistad entran en conflicto.

Una vez presentadas las películas, nos detendremos en algunas palabras o expresiones recurrentes, así como sus significados y algunas frases en donde figuran.

La habitación azul nos presenta, entre otras, palabras como chamaco, pendejo, águas, chingada, platicar, orale. Veamos la tabla 1, donde figura el término, algún ejemplo de su aparición en la película y su definición, a veces con ejemplos, por el Proyecto Jergas de Habla Hispana³:

Término	Ejemplo en la película	Definición del Proyecto JHH
<i>Chamaco</i>	- De <i>chamaco</i> , ¿cuál era la fama de Toño? ¿Quién había sido la excepción?	(sust./adj.) niño, joven, hijo. <i>Los chamacos de Rosana son muy simpáticos. / Está todavía muy chamaca para salir sola.</i>
<i>Pendejo</i>	- No te hagas el <i>pendejo</i> , Toño.	(sust./adj.) tonto, idiota

³El Proyecto Jergas de Habla Hispana es organizado por la traductora Roxana Fitch y está disponible en línea en: <http://www.jergasdehablahispana.org/> [Acceso: 31/07/2006]

<i>Aguas</i>	-Yo sé que no te gusta que te lo diga. Pero <i>aguas</i> , que te estás metiendo en un problema	interjección usada para advertir, avisar, incitando a poner atención o tener cuidado. ¡ <i>Aguas, güey, no vayas a pasar encima de esos vidrios rotos!</i>
<i>Chingada</i>	- Pues ella lo mató y a ti te cargó la <i>chingada</i>	(f.) palabra usada en imprecaciones como ¡ <i>Me lleva la chingada!</i> / ¡ <i>Con una chingada!</i> / ¡ <i>A la chingada!</i> a la <i>chingada</i> : frase equivalente a “al infierno” (expresión de ira con que se suele rechazar a la persona que importuna y molesta). <i>Yo que tú mandarías a tu marido a la chingada, Liliana. ¿O prefieres seguir manteniéndolo?</i>
<i>Platicar</i>	- ¿Cuándo cogías con Andrea, ella le <i>platicaba</i> de la enfermedad de su marido?	(v.) relatar, contar una historia. <i>A ver, platicanos de tu viaje a Irlanda. ¿Cómo te fue por allá?</i>
<i>Órale</i>	Ana: - ¿Qué te parece si le invitamos a una cena? Toño: - De acuerdo. Ana: - Órale pues. Entonces quedamos.	1) interjección para expresar acuerdo. <i>¿Nos vemos a las nueve? --¡Órale!</i>

Tabla1: algunos términos en *La Habitación Azul*

La tabla 2 hace un recorrido por *Y tu mamá también*, una vez más echaremos mano de las definiciones del Proyecto Jergas de Habla Hispana:

Término	Ejemplo en la película	Definición del Proyecto JHH
<i>güey</i>	- ¿Oye <i>güey</i> qué pasó con tu jefe, se encabronó? -No, se encabronó, se súper emputó (...).	(sust./adj.) idiota (variante de buey). También usado como término informal entre amigos. <i>Hey, güey, nos vemos al rato.</i>
<i>chavo</i>	- ¿Qué pasó chavos? - ¿Qué <i>onda</i> , suegro cómo estás? - ¿Qué <i>onda</i> ?	(sust.) adolescente, muchacho, <i>A esa chava le encanta comadrear.</i> 2) (adj.) joven. <i>Desde muy chavito Irving ya tenía que rasurarse.</i>
<i>onda</i>	- ¿Qué <i>onda</i> mano? La última vez que te vi eras un crío que no dejaba de chillar (...)	qué <i>onda</i> : (frase interrogativa) puede ser un saludo, o se puede usar para preguntar qué sucede. <i>¿Qué onda, ya estás lista para ir al baile?</i>
<i>desmadre</i>	- ¿Qué pacho? - Oye, ¿Qué pedo? - Ya no jodan tanto pinche <i>desmadre</i> .	desmadre: (m.) desorden, caos extremo. <i>Angela tenía un desmadre en su cuarto. / Felipe es el alumno más desmadroso de la escuela. desmadroso (adj./sust.) que crea caos, problemas</i> <i>Vivian es una desmadrosa pero me cae bien.</i>
<i>güeva</i>	- Qué <i>güeva</i> que se vayan.	(f.) cosa desagradable (también güeva). <i>¡No, qué hueva! ¡Tendré que pagar este recibo de la luz porque es la tercera vez que me advierten del retraso y amenazan con cortármela!</i>

<i>guaruras</i>	- ¡puta madre! Hay más <i>guaruras</i> que invitados.	(sust. invariable en ambos géneros) guardia. <i>Había muchos guaruras alrededor del presidente.</i>
<i>pedo</i>	- ¡No hay <i>pedo</i> ! - Oye, ¿Qué <i>pedo</i> ?	(m.) lío, problema, dificultad. <i>Cada vez que quiero ir a una fiesta, es un pedote para que mi papá me dé permiso.</i> <i>No te puedo prestar el carro hoy; lo necesito</i> <i>-No hay pedo, uso la bici.</i>
<i>pinche</i>	- Prométeme que no le vas a poner con ningún italiano, cosa. (...) Ni con ningún <i>pinche</i> gringo mochilero. - No, <i>guácala</i> .	(adj.) vil, despreciable. <i>El pinche viejo ese me echó a su perro para que me mordiera.</i>
<i>guácala</i>		expresión que indica asco. <i>¡Guácala! ¡Hay una mosca muerta en la ensalada!</i> <i>una mosca muerta en la ensalada!</i>
<i>mamar</i>	- Te prometo que no me voy a coger a ningún chino. - Oye, no <i>manches</i> .	(v.) exagerar, hacer el ridículo (también manchar). La exclamación ¡no mames! (con variante ¡no manches!) expresa incredulidad. <i>¡No mames, güey! Mañana tienes que ir conmigo a surfear, nada de que tienes que ir a clases.</i>
<i>cabrón</i>	- ¡No <i>mames</i> cabrón! - No <i>mames</i> , pinche cerdo, cabrón, no <i>mames</i> , vete a la verga.	1) (sust./adj.) persona o cosa mala, poco recomendable. <i>¡Qué cabrona eres, Griselda! ¡Deja en paz a tu hermanito!</i> 2) (m.) término informal entre hombres. <i>Oye, cabrón, dame un cigarro.</i> 3) (m.) cualquier hombre indeterminado. <i>Esta mañana en el camino que hice de la casa hasta el trabajo vi a cuatro cabrones tirados durmiendo en la banqueta.</i> 4) (adj.) difícil, complicado. <i>Está cabrón que Dina se levante temprano.</i> 5) diestro, hábil, bueno. <i>Andrés está bien cabrón para la gráfica en computadora.</i>

Tabla2: algunos términos en Y tu mamá también.

¿Vos conocés Argentina?

Hablaremos ahora de Argentina, espacio con un particularismo lingüístico tan propio. La película elegida presenta a Rafael Belvedere, un hombre que no está conforme con la vida que lleva. No puede conectarse con sus cosas, con su gente, nunca tiene tiempo. Además, hace más de un año que no visita a su madre que sufre de Mal de Alzheimer y está internada en un geriátrico. Rafael sólo quiere que lo dejen en paz. Pero una serie de acontecimientos inesperados le obligará a replantearse su situación.

Veamos la tabla 3, en este caso, para presentar las definiciones acudimos a la Academia Argentina de Letras (2004) en el Diccionario de Habla de los Argentinos (DIHA) y al libro Lunfardo – Curso Básico y Diccionario⁴ (LCBD):

⁴Gobello y Olivieri, 2005

Término	-Ejemplo en la película	Definición
<i>Dale</i>	- ¡No, traeme la mercadería acá después de las tres de la tarde y yo te lo soluciono, <i>dale...</i> chau!	Interj. Coloq. Expresión mediante la cual el hablante insta o anima al interlocutor a ejecutar una acción. – <i>Y dale. Ya estoy verde de tanto mate, pero dale igual.</i> (DIHA, p. 273)
<i>Boludo</i>	<p>Rafael - (<i>Canchero</i>) ¿Cómo te va, linda? Norma - (<i>Larga una risa</i>) <<¿Cómo te va, linda?>> ¡Qué <i>boludo</i>! (La Camarera y Nino se ríen. A Rafael le da bronca, pero fuerza una sonrisa.)Rafael - Mami, mirá cómo me hacés quedar. Norma - Y, como un <i>boludo</i>. Rafael - ¡Te mato, <i>boludo</i>! Juan Carlos - No, <i>boludo</i>, que vas en cana en serio. (Se empiezan a reír los dos) Rafael - ¿Qué hacés, <i>boludo</i>? Juan Carlos - Y, acá, haciéndote entrar como siempre, <i>boludo</i>.</p>	<p>Adj. Vulg. Necio, tonto (gilipollas) (DIHA, p. 140)</p> <p>Tonto [Há perdido casi completamente esa significación y más bien se emplea como un vocativo equivalente a che]. (LCBD, p. 201)</p>
<i>Vieja</i>	<p>- No... No llores. No llores <i>viejita</i>, no llores... Está todo bien, está todo bien. Nino -¡Qué linda flor! ¿Me la das? Norma - Te la doy, <i>viejito</i>, tomá... - Ssí... Sé, viste cómo son los chicos, pa, yo igual le digo... (<i>Suena el celular. Rafael atiende</i>) ¡Hola! Hola, Sandra, ¿Qué pasó? ¡Calmate un poco! Vengo de ver mi <i>vieja</i>... Estoy llegando, estoy a dos cuadras, chau...</p>	<p>m. y f. coloq. Padre, madre. <i>Por parte de mi vieja eran españoles.</i> (DIHA, p. 561)</p>
<i>Hincha pelotas</i>	- No te pongas <i>hincha pelotas</i> que de vos no me puedo divorciar.	com. fig. vulg. Persona molesta y fastidiosa (DIHA, p. 450)

<i>Chanta</i>	- No. Me parece que está fuera de lugar que me digas una cosa así... ¡Che! No, no me digas <i>chanta</i> . No, nosotros depositamos la plata hace tres días... ¿Yo alguna vez te quedé debiendo algo...? ¡A la mierda te vas vos, che!	Fanfarrón, que se jacta de lo que no es. (LCBD, p. 107) (Apócope de <i>chantapufi</i>) com. coloq. Persona irresponsable que gusta hacer alarde de los conocimientos o de las relaciones que no posee. <i>Tirarse a chanta</i> : Dejar de cumplir con las obligaciones, abandonar un empeño. (DIHA, p. 209)
<i>Morfar</i>	- ¿Yo qué hago con doscientas cajas de raviolos? ¡No, eso no me cubre ni lo que se <i>morfan</i> los empleados!	Comer. Morfi: comida. (LCBD, p. 131) m. vulg. Comida (DIHA, p. 209)
<i>Despelote</i>	- Tengo un <i>despelote</i> infernal. - Vos siempre tenés <i>despelote</i> . - No la podemos hacer pasar a ella por todo ese <i>despelote</i> .	confusión, desorden (LCBD, p. 111)
<i>pavear</i>	- ¿Qué <i>pavadas</i> decís?	int. coloq. perder el tiempo en tonterías (DIHA, p. 443)
<i>pelotudo</i>		adj. vulg. Tonto, estúpido (DIHA p.451)
<i>guita</i>	- ¡No, vos no sabés lo que te pasó! Acabás de perder el <i>laburo</i> , <i>pelotudo</i> . ¡Andá a que te acrediten la <i>guita</i> porque te cago a trompadas!	Dinero, centavo, unidad monetaria (LCBD, p. 121)
<i>laburo</i>		lunfardismo proveniente del Italiano dialectal " <i>lavuru</i> ", que significa trabajo, ocupación retribuida. (DIHA, p. 359)

Tabla3: algunos términos en El hijo de la novia.

Desafíos:

Sabemos que para el profesor aceptar el cine como herramienta didáctica supone una gran cantidad de trabajo de planificación previa al visionado de un film. Sea para utilizar la película en su totalidad o en fragmentos será necesario esfuerzo y gran cantidad de tiempo para la creación de las actividades.

Aunque estas actividades necesiten del empeño del profesor, hay que hacer hincapié en los beneficios de este trabajo, pues, podemos decir, sin duda, que las películas afectan no solo a aspectos lingüísticos sino también culturales que - como sabemos – son imprescindibles para que el estudiante logre la competencia comunicativa.

Creando en los beneficios de la explotación didáctica del cine en la sala de clase hemos planteado la cuestión del lenguaje coloquial, pero sabemos que este trabajo es poco frente al que hay por hacer por la unión y fortalecimiento en la búsqueda de la integración y la creación de una identidad latinoamericana.

Bibliografía:

ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS, 2004. *Diccionario del habla de los argentinos*, Buenos Aires, Espasa.

ALMEIDA FILHO, J.C.P., 1993. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, Campinas, Pontes.

BRIZ, A., 1998. *Cuadernos de Lengua Española - El español coloquial: situación y uso*. Madrid, Arco Libros.

CAMPANELLA, J.J. & Castets, F., 2002. *El hijo de la novia*, Buenos Aires, del Nuevo Extremo.

CANALE, M. & SWAIN, M., 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, vol. 1, n.º 2.

CRUZ, M.L.O.B.; SOUZA, F.M.; LIMA, L. F.M., 2004. Adquisición de español-lengua extranjera por brasileños, ¿cuál variante enseñar?: la pluralidad lingüística y cultural mediada por el cine. *Actas (CD-ROM) del I Congreso de las lenguas*. Rosario.

El Hijo de la Novia – sitio oficial. Disponible en: www.elhijodelanovia.com [consultado 16/02/2005]

GAMA, A.P.F. & SOUZA, F.M., 2006. *La particularidad lingüístico-gramatical rioplatense desde el cine: trabajando el voseo argentino en "El hijo de la novia"*.

GARCÍA, C.M. "Normas para ser ric@ y seguir comunicándose", 2000. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. "Norma y variación en la enseñanza de ELE. ¿Qué español enseñar?". 13 – 16 de septiembre. Zaragoza. Pp. 527 – 539. ISBN: 84-9548-34-4.

GOBELLO, J. & OLIVIERI, M.H., 2005. *Lunfardo: curso básico y diccionario*, Buenos Aires, Ediciones Libertador.

HYMES, D., 1979. "On communicative competence" (extracts). In: Brumfit, C.J. e K. Johnson (Orgs.) *The Communicative approach to language teaching*. Oxford, Oxford University Press.



PROYECTO JER GAS DE HABLA HISPANA. Organizado por Roxana Fitch. Disponible en línea en: <http://www.jergasdehablahispana.org/> [Consultado: 31/07/2006]

SOUZA, F.M., 2006. O aprendiz intercultural: o processo de aquisição de línguas e culturas estrangeiras representado na produção cinematográfica "Albergue Espanhol". Mo-saico. São José do Rio Preto, [no prelo].

Anexo 1: Calentamiento - Trabajando el lexico del cine.

¿Vamos al cine?

- Nombre:
- ¿Cuál ha sido tu película preferida?

 <p>Luces, cámara... ¡Acción!</p> <h2 style="text-align: center;">¿Vamos al cine?</h2> <p>caramelos 🗨️ palomitas 🍷 gaseosa <input checked="" type="checkbox"/> las papas fritas</p> <p>Pantalla 🗨️ escenario 🗨️ butacas dirección - estreno - sinopsis</p> <p>imagen - la película doblada o con subtítulos guión - personajes 🗨️ escena</p> <p>actor/actriz 🎬 director 🗨️ productor 🗨️ protagonista</p> <p>gazapo (errores que aparecen en las películas) cine europeo 🗨️</p> <p>🗨️ estrellas de hollywood</p> <p>la historia ↪️ los efectos especiales 🗨️ la acción</p> 	<p>Los principales géneros del cine:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▣ Acción ▣ Aventuras ▣ Bélica ▣ Ciencia ficción ▣ Comedia ▣ Documental ▣ Drama ▣ Fantástico ▣ Histórica ▣ Musical ▣ Romántica ▣ Terror ▣ Suspense
---	--

- 1-) ¿Cada cuánto tiempo vas al cine?
- 2-) ¿Qué tipo de película sueles ver?
- 3-) ¿Has llorado alguna vez en el cine?
- 4-) Escribe un diálogo invitando a alguien para ir al cine...Habla de la película...Y, al cabo de la conversación, la persona ¿acepta o rechaza? Fíjate en el sitio, la fecha, el horario.
- 5-) Escribe un texto describiendo tu película preferida. En la redacción tienes que incluir la descripción de la película, el género, por qué es tu película preferida, información sobre los actores, etc.

Español en el súper: palabritas que nos sorprenden

Rita Rodrigues de Souza. EE Ary Ribeiro Valadão Filho

El aprendizaje de una lengua extranjera (LE), con el fin de interactuar con hablantes nativos o con textos auténticos, exige el desarrollo de habilidades lingüísticas, esto es, saber comprender y producir textos orales y escritos en esa lengua. Y el desarrollo de cada destreza lingüística _ leer, escuchar, escribir y hablar _ es relevante a medida que se define el objetivo que se quiere alcanzar con el aprendizaje y uso de la lengua meta. Pero, no se puede negar que cualquiera que sea la finalidad de ese aprendizaje el alumno tendrá que manejar un determinado léxico para avanzar en sus estudios. El profesor, muchas veces, se encuentra en situaciones difíciles a la hora de elegir qué palabras enseñar, cómo y cuándo enseñarlas de manera satisfactoria.

Este relato expone una experiencia de trabajo, en sala de clase, sobre la enseñanza/aprendizaje de léxico por medio del uso de embalajes como material didáctico. Para una mejor exposición, lo dividiremos en cuatro apartados. En primer lugar, vamos a contextualizar la situación de enseñanza/aprendizaje en la que se pasó la referida experiencia; en seguida, presentaremos las consideraciones teóricas que aportamos para la realización de las actividades, desde su planteamiento hasta el producto final; a continuación, vamos a exponer las etapas de desarrollo de las actividades a modo de ejemplificación y, para terminar, presentaremos algunas reflexiones de los resultados obtenidos.

Contexto de la experiencia

La asignatura, lengua española, fue insertada en el currículo mínimo de las escuelas estatales de Goiás, por la Secretaría Estatal de Educación en el año 2000, con la intención de atender a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña, Ley 9.394/96. Según esa Ley, las escuelas de enseñanza media deberían ofrecer, obligatoriamente, por lo menos dos opciones de LE. De manera que, en mi escuela, el español forma parte del currículo hace seis años y, desde entonces, estamos tratando con una gran variedad de problemas. De los cuales, resaltamos la falta de material didáctico, la cantidad de clases, los escasos recursos pedagógicos, poco o ningún interés de los alumnos y gestores por la enseñanza de esa lengua y, además de todo eso, las precarias condiciones de formación continuada de los profesores.

La experiencia fue realizada con un grupo de cuarenta y siete alumnos de la primera serie de la enseñanza media del Colegio Estatal Ary Ribeiro Valadão Filho, en el turno vespertino, en la ciudad de Inhumas_Goiás. El grupo de estudiantes está compuesto de adolescentes de trece a quince años, en que dieciocho son chicos y veintinueve chicas; y todos ellos están estudiando español por primera vez. Lo que era para ser novedoso e interesante se volvió, para muchos de ellos, en una asignatura más que deberían estudiar.

En realidad, nuestro contexto no aporta buenas condiciones para el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE); sin embargo, nos enfrentamos a los obstáculos. El enfrentamiento a las dificultades nos ha hecho percibir que planear clases más variadas, dinámicas e interactivas es esencial para dar vida al aula de lengua; por eso, partimos del principio de la *resiliencia* y no sólo resistimos a las adversidades, sino que las utilizamos como escalones para el progreso personal y crecimiento social (Antunes, 2003:13). La rutina de dedicar una clase a la presentación y práctica de puntos gramaticales, funciones o a la lectura de un texto, puede alterarse proponiendo clases de un determinado tema, de acuerdo con Espinet (1997:33). Eso nos permite presentar vocabulario de manera más significativa, contextualizada. Lo que, seguramente, genera motivación, que es:

(...) un fenómeno complejo que tiene varios componentes: determinación o impulso personal, necesidad de progreso y éxito, curiosidad, deseo de nuevas experiencias etc. Entre las diversas fuentes provocadoras de la motivación o falta de ella se encuentran los padres, los compañeros de clase, los amigos, los recursos que la escuela dispone, la información sobre el país donde esta lengua se habla, la industria del espectáculo, los medios informativos, la necesidad del idioma para un futuro empleo, etc. (Espinet, 1997: 6)

Teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, es que nos propusimos, como forma de motivar los alumnos, trabajar actividades con embalajes de productos de alimentos, limpieza, higiene personal y belleza. Pues sentir que el aprendizaje de lenguas puede ser algo vivo, relacionado con el mundo real es uno de los ejes principales para la comprensión de que aprendemos LE para comunicar, expresar sentimientos, deseos, conocer otras culturas, en resumen, interactuar con otros mundos extranjeros. Si conseguimos que los aprendices entiendan eso, una expresiva parte de nuestra tarea ya estará realizada.

La elección de ese material_ los embalajes_ con el fin de enseñar léxico representa, también, una manera de concienciar a los alumnos de que la lengua de Cervantes está muy cerca y forma parte del cotidiano inmediato. Y, también, porque son los materiales auténticos más accesibles y cercanos a nosotros. Para Espinet (1997:46), “materiales auténticos son aquéllos que no fueron diseñados expresamente para el aprendizaje de una lengua extranjera y que por lo tanto pueden despertar el interés del alumnado gracias a su condición de material de uso cotidiano”. Y, de una manera general, cuando presentamos materiales auténticos, en sala de clase, tenemos que integrarlos en el conjunto de las actividades de modo que sirvan a un propósito concreto, es decir, enseñar algo.

Creemos que es un conjunto de acciones y actitudes de los alumnos y profesores que puede, de modo bastante relevante, favorecer o no el avance del proceso de enseñanza/aprendizaje. Así que, en el caso de LE ésa debe ser usada en clase como vehículo de

mensajes significativos, en cantidad suficiente de muestras auténticas, en la organización de actividades variadas que impliquen directamente al alumno y le hagan usarla efectivamente. Otro eje importante que no podemos ignorar en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE es, según Espinet (1997:8), “la muestra de confianza y respeto al potencial de cada uno de los alumnos, que son elementos esenciales para que ellos se tomen en serio el estudio y obtengan buenos resultados.”

Fue pensando en todos estos aspectos que tomamos ánimo para proponer la actividad con los embalajes y huir de las prácticas rutinarias. Pues, no tenemos adoptado ningún libro de texto, direccionamos las clases por medio de estudios, reflexiones y prácticas más interactivas; tenemos que crear nuevas estrategias, abandonar un poco el uso de la pizarra y conquistar el alumnado hacia el español.

Consideraciones teóricas acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje de léxico

El léxico es primordial para la enseñanza de lenguas cuya meta es la comunicación. Sin conocer el léxico de una lengua, materna o extranjera, resultan inútiles los esfuerzos y el tiempo gastos con explicaciones y ejemplos de estructuras o funciones. Pero, también, la contextualización de esa enseñanza es imprescindible.

Estudios anteriores comprueban que las lenguas, española y portuguesa, comparten el 70% del vocabulario. Para nosotros, estudiosos de esas dos lenguas, ese dato es muy importante y no podemos ignorarlo en el momento de las planificaciones. Tenemos que enseñar y aprender el 30% restante, incluso, estar consciente de que entre el 70% del vocabulario compartido por esas dos lenguas hermanas, aún, hay amigos más o menos falsos, desenmascararlos es condición necesaria para evitar malentendidos y choques culturales.

La enseñanza del vocabulario puede ser una tarea compleja, ya que no se trata simplemente de dar a una palabra su equivalente en lengua materna. Espinet (1997:32) nos aconseja que

En primer lugar hay que enseñar la palabra teniendo en cuenta tres aspectos básicos: el significado, la forma y la función. En segundo lugar, hay que asegurar que el alumno sepa reconocerla en el futuro, la relacione con el objeto o concepto correspondiente, sea capaz de utilizarla en la función gramatical correspondiente, la pronuncie y la escriba correctamente y la use con propiedad teniendo en cuenta sus connotaciones.

El estudio del vocabulario constituye, como vimos, un apartado muy importante dentro de la enseñanza de una lengua, sea la materna o la extranjera. Como confirma Giovannini et al (1996:45): “las estructuras de la lengua no existen al margen de los significados que transmiten: siempre aparecen realizadas en determinadas palabras”. Y no podemos olvidarnos de que el aprendizaje de vocabulario y riqueza léxica no son lo mismo. Tenemos que considerar, para enriquecer el léxico del alumno, los intereses, necesidades y contextos de ellos.

De acuerdo con las palabras de Giovannini et al (1996), en el momento que vayamos a elegir qué vocabulario enseñar es importante que consideremos no sólo las necesidades

e intereses de los alumnos, como también si lo que vamos a enseñar es rentable y útil, pues para aprender una palabra hay que tener la necesidad de utilizarla. Esto no sólo implica producir un mensaje, sino también comprenderlo. La necesidad de uso es otro aspecto importante, por eso tenemos que crear la necesidad si ésta no resulta evidente a primera vista. La frecuencia, también, representa un criterio relevante a la hora de escoger qué vocabulario impartir en el aula, una vez que dependiendo de la necesidad del grupo y de los objetivos del curso enseñar determinadas palabras y funciones es irrelevante. Y, además de todo eso, enseñar las acepciones más frecuentes de una palabra va a requerir que pongamos atención a las pistas que los alumnos nos indican con respecto a los registros que necesitan conocer con mayor profundidad, y al tipo de discurso que han de manejar.

El trabajo con el vocabulario debe estar presente constantemente en nuestras clases, independiente si es nivel elemental, intermedio o avanzado, o aún, si se trata de un curso de lenguas para fines específicos. Podemos destinar tiempo exclusivo para el estudio de léxico o utilizarlo con la finalidad de alcanzar otros objetivos, como: práctica de la pronunciación, de funciones, de la gramática, de la forma escrita u oral entre otros.

En el momento de plantearnos cómo enseñamos el vocabulario, tenemos que reflexionar sobre aspectos concretos relacionados con “los procedimientos y técnicas que se emplean para almacenar y aprender vocabulario; lo que implica conocer una palabra; la organización y composición del vocabulario y el modo que esto afecta a su conocimiento y uso” (Giovannini et al, 1996:48).

Para almacenar vocabulario, es necesario emplear toda una serie de estrategias de memorización, tales como: memorias visual, auditiva y quinésica; también, inventarse una historia, y clasificar por ámbitos o temas. A fin de que el significado de la nueva palabra se fije en la mente del alumno, es importante que el profesor no se precipite a explicar la palabra sino que dé oportunidad al alumno a que el mismo lo descubra (Espineta, 1997). Es importante, todavía, que el alumno sepa que al igual que ocurre en su lengua materna, no todas las palabras las empleará de forma productiva para hablar o escribir. En muchos casos, bastará con que las comprenda en su contexto al leer o escuchar algo.

Alonso (1999) nos ratifica que aprender/enseñar una palabra es mucho más que dar una explicación o una traducción. Es un proceso complejo que lleva tiempo. Lo que debemos, primero, pensar es en no sobrecargar a nuestros alumnos con palabras inútiles y trabajar aquellas que ellos más puedan necesitar conforme el contexto. Otra sugerencia de Alonso (1999) es posibilitar que, en todo momento o de vez en cuando, los alumnos descubran el significado de las palabras por ellos mismos, tanto individualmente como en grupos. Por ello, el profesor debe planear situaciones de aprendizaje en las que el papel de participante del alumno es fundamental.

Tanto alumnos como profesores poseen responsabilidades y estrategias de aprendizaje de léxico. Los alumnos, de una parte, cuando se encuentran con palabras nuevas que desconocen, activan una serie de estrategias y técnicas para poder darles un significado y enseñarlas. La adivinación o inferencia del significado de una palabra por el contexto; anotaciones del vocabulario que se aprende de varias formas y la utilización de estrategias de comunicación constituyen los mecanismos más productivos usados por los estudiantes en el aprendizaje de léxico. Ya los profesores, por otra parte, cuando presentan vocabulario pueden usar muchos procedimientos, como: explicación empleando

ejemplos, ilustraciones visuales, definiciones, uso de palabras sinónimas y antónimas, contextualización, presentación de campos semánticos y traducción.

Kleiman (2001:80) nos hace la importante observación sobre la inferencia de léxico:

Se usado com cautela, o ensino da inferência lexical pode ser uma excelente prática para o aluno na sua aprendizagem de vocabulário. A cautela deve ser exercida em relação aos dois extremos possíveis nesse processo de aprendizagem de léxico: por um lado, não é preciso inferir conscientemente tudo aquilo que desconhecemos; muitas vezes o nosso desconhecimento passa despercebido, e só se precisamos do conceito que esta palavra traz para resolver alguma contradição, percebemos sua presença (daí que a atividade deva ser limitada àquelas palavras que o próprio aluno questiona e não as que o professor acha que ele desconhece e deve conhecer); por outro lado, também não é recomendável nem desejável inferir tudo aquilo que pode ser inferido, pois muitas vezes um significado aproximado é insuficiente para a compreensão.

Hay que tener en cuenta, según Alonso (1999), que las palabras que nosotros, como nativos, conocemos son muy superiores a las palabras que utilizamos, pensamos que ocurre lo mismo cuando estamos aprendiendo una LE, el input es mayor que el output. De esta manera, podemos dividir el vocabulario en: productivo, aquél que utilizamos de forma activa tanto por escrito como oralmente; y el receptivo que es lo que comprendemos cuando leemos o escuchamos algo. Eso va a influir en el léxico que aprendemos y efectivamente usamos.

Espinet (1997:33) cree que la acción de agrupar las palabras en campos semánticos contribuye a que los alumnos las recuerden y las imágenes contribuyen a activar el concepto, incluso antes de oír o ver la palabra en lengua española. Pero lo más trabajoso, sin embargo, es hacer el alumno traer a la memoria las palabras en el momento que las necesite. Para ello, además de haber colaborado activamente en el descubrimiento de su significado, es imprescindible que el alumno las practique en actividades. Por eso, pensamos que ayudar al aprendiz a organizar el léxico en forma de diccionario representa una actividad bastante rica y productiva.

Para producir un diccionario, hay que enterarse de cómo ése está estructurado. Giovannini et al (1996) dijeron que comprender ese tipo de libro supone saber *cómo está organizado*: el criterio alfabético, la información que aparece en símbolos, abreviaturas, índice de ilustraciones, los apéndices (ya sean gramaticales o de lengua y uso). Y, también, saber *qué información* puede encontrar en cada lema: categoría gramatical, definición/traducción, acepciones, sinónimos, ejemplos, locuciones, notas gramaticales (de morfología, ortografía, sintaxis, semántica, uso y de niveles lingüísticos), ilustración, referencia al apéndice.

Muestra de las actividades con embalajes

Las actividades fueron pensadas con la meta de aumentar en los estudiantes el deseo de aprender la nueva lengua con placer, pero con seriedad, compromiso y autonomía.

Como profesora del grupo, propuse, delante de tantas reclamaciones del por qué estudiar esta lengua, que, *según la creencia de los alumnos, es un portugués equivocado, no sirve para nada, no la vemos en ningún lugar...*, la siguiente propuesta: cada grupo de alumnos debería ir al súper más próximo de la escuela y observar en las estanterías los productos cuyos embalajes presentaban palabras escritas en español. Ellos aceptaron el desafío y de ahí nació la actividad *Español en el súper: palabritas que nos sorprenden*, y de esa desencadenaron otras. A continuación, pasamos a describirla exponiendo las principales partes y en qué consisten.

Español en el súper: palabritas que nos sorprenden

<i>Conocimientos y habilidades previas</i>	Ordenar palabras según el alfabeto, pronunciar los sonidos de las letras del alfabeto, saber elaborar frases sencillas en español y reconocer los falsos amigos
<i>Destrezas</i>	Expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva
<i>Objetivos comunicativos</i>	Compartir, de manera creativa, con los compañeros de clase la experiencia de aprendizaje de léxico; usar, en nivel básico, la lengua española escrita para registrar los conocimientos aprendidos y contribuir con uno mismo para la construcción de su autonomía para el desarrollo del E/LE
<i>Objetivos gramaticales</i>	Practicar fonética, vocabulario y organizar campos semánticos
<i>Nivel</i>	Elemental
<i>Materiales</i>	Embalajes de productos de belleza, higiene personal, limpieza y alimentos; pegamento, hojas de craft, pinceles, tijera, cuaderno y bolígrafo
<i>Tiempo</i>	Cuatro clases de 0:50
<i>Productos</i>	Pósteres y diccionario de palabras, frases y falsos amigos

Pasamos a relatar *el desarrollo* de las actividades realizadas en cada clase.

» *Primera clase (0:50)*- Explicación de las actividades, de las etapas de ejecución del trabajo, división de los alumnos en grupos y el tema que cada grupo debería investigar y traer diez embalajes diferentes para la clase. Listar los materiales necesarios y aclarar sobre la presentación de los productos finales.

» *Segunda clase (0:50)*- Cada grupo estudió el léxico de los embalajes que trajo para la clase, sacó las dudas de vocabulario, confirmó usando el diccionario. El grupo produjo, de manera creativa, un póster usando los embalajes. Ese material fue usado en el momento que el grupo compartió el léxico aprendido. Como ejemplo de un producto trabajado, le damos:



El clásico de los jabones de tocador

El jabón de tocador Francis fue especialmente desarrollado para realzar la belleza de su piel. Su fórmula, enriquecida con Extracto de Pétalos de Rosas y Vitamina E, deja su tez con un agradable toque aterciopelado y revela su brillo natural. Francis. Posee fragancia suave y de larga duración para valorizar aún más su belleza. ¡Su piel suave y perfumada!

Uso externo. Mantenga el producto fuera del alcance de los niños. Suspender el uso en caso de irritación y solicitar orientación médica. En el caso de que entre en contacto con los ojos, lávelos con agua limpia. Producto no adecuado para el lavado de tejido.

» Tercera clase (0:50)- Como los alumnos ya estaban familiarizados con el léxico de los embalajes, ellos lo organizaron en orden alfabético; después elaboraron diez frases empleando el léxico estudiado. Los falsos amigos fueron colocados en otro apartado e ilustrados cuando posible. Esas actividades fueron realizadas en un cuaderno individual que lo denominamos de Mi Diccionario: de palabra en palabra. Ése, también, es un material que los alumnos lo utilizaron en la clase siguiente. Ve a ejemplo:

MI DICCIONARIO
De palabra en palabra



ORDEN ALFABÉTICO
Adecuado
Agua

FRASES
El jabón Francis da belleza a la piel.

FALSOS AMIGOS
Larga

» *Cuarta clase (0:50)*- En esta clase los grupos compartieron lo que aprendieron usando el póster y los diccionarios que fueron confeccionados. Cada grupo dispuso de un tiempo de ocho a diez minutos para presentar el trabajo, pudieron usar las estrategias que deseasen: cantar, hacer mímica, dibujar en la pizarra, juegos de memoria, etc. Los compañeros de clase apuntaban en sus diccionarios las palabras nuevas que cada grupo presentador enseñaba.

Las clases continuaron... Los alumnos pudieron añadir otras palabras al diccionario, practicamos varios juegos utilizando el diccionario confeccionado por los alumnos. Los pósters fueron expuestos en los pasillos de la escuela.

Reflexiones

Español en el súper: palabritas que nos sorprenden fue una actividad para enseñar léxico que realmente contribuyó para la motivación de los alumnos en el estudio del E/LE. Pudimos percibir como ellos se involucraron, con interés, en cada una de las etapas de ejecución del trabajo. Creemos que alcanzamos los objetivos propuestos. Sin embargo, no dejaremos que la alegría de esa victoria nos haga parar. Haremos lo contrario que ella sea fuente de energía para muchas otras conquistas, pues lo que no nos faltan son desafíos.

El trabajo ayudó los alumnos a percibir la importancia del E/LE en este momento. Pudieron experimentar el placer de manejar, mismo que en nivel elemental, la lengua española oral y escrita. Perfeccionaron un poco más las habilidades del uso del diccionario, las estrategias de aprendizaje de vocabulario. Además de palabras relacionadas con alimentos, productos de limpieza, higiene personal y belleza los alumnos aprendie-

ron preposiciones, algunos verbos, adverbios y conjunciones. Y entraron en contacto con la estructura de textos descriptivos cortos. Fue significativo, también, porque los aprendices desarrollaron una postura más crítica en relación al material estudiado – los embalajes – pues algunos de ellos presentaban alguna equivocación, así que los alumnos percibieron la necesidad de estar vigilantes, no aceptar todo pasivamente.

Las estrategias más usadas por los alumnos a la hora de presentar el vocabulario para los compañeros fueron: juegos de adivinaciones, explicación con ejemplos, ilustraciones visuales y la traducción a la lengua materna. El uso de antónimos, sinónimos, la inferencia de léxico a partir del contexto fueron las menos utilizadas. Esas informaciones, para nosotros, son de una importancia muy grande, pues nos posibilitaron organizar nuevas actividades que mantuvieron viva la curiosidad de los aprendices.

Bibliografía

ALONSO, Encina, 1999. *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa.

ANTUNES, Celso, 2003. *Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*, Petrópolis- RJ, Vozes.

ESPINET, Montserrat Dejuán, 1997. *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera*, Madrid, La factoría de ediciones y Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.

GIOVANNINI, A., Peris, E. M., Castilla, M. R. y Blanco, T. S., 1996. *Profesor en Acción* 2, Madrid, Edelsa.

KLEIMAN, Angela, 2001. *Oficina de leitura: teoria & prática*, 8. ed., São Paulo, Pontes.

¿Qué entendemos por diccionario didáctico?

Vicente Martínez Martínez. Ediciones SM

Hace unos quince años, en España, filólogos y lingüistas como Concha Maldonado y Humberto Hernández decidieron que a un niño de entre 8 y 14 años no se le podía seguir contando que un *mamut* es un *mamífero proboscideo fósil*; que un *emigrante* es una *persona que emigra* y que la *prostitución* es la *acción de prostituirse*...; es decir, no se le podía seguir dando *exactamente* las mismas definiciones que podía encontrarse en cualquier obra para adultos.

Como consecuencia de ello, a principios de los años noventa, la editorial SM, que hasta entonces no había publicado ningún diccionario, decide no seguir la senda de sus competidores -cuya política, básicamente, consistía en llamar “escolares” a versiones reducidas de diccionarios para adultos: simplemente se reducían el número de entradas y el número de acepciones mientras que las definiciones, ni se tocaban- y hace una apuesta valiente y decidida por obras verdaderamente didácticas. La pregunta clave fue: ¿A quién nos dirigimos? Y todas las respuestas que fueron dadas a esa sencilla pregunta orientaron desde entonces la política editorial del departamento de Consulta y se convirtieron en otros tantos criterios a la hora de elaborar una obra didáctica.

Son varias las cuestiones que hay que tener en cuenta para saber si un diccionario es didáctico; unas tienen que ver con sus características físicas y otras, con su contenido.

1. Contenido

Número de entradas: un diccionario escolar tiene que contener las palabras de uso que el alumno va a manejar; y éstas son tanto las palabras más comunes (*casa, silla, perro*) como también los neologismos (*zapear, rapero*), los extranjerismos (*chat, blog, phishing*), los términos coloquiales (*guay, tronco*), despectivos (*gitano, maricón*) o vulgares (*polla, coño*); y es que una obra que se considere verdaderamente didáctica no puede eliminar porque sí palabras informales, vulgares o despectivas sólo porque *suenen mal* y sean *un mal ejemplo* para el niño; en primer lugar, porque eliminarlas del diccionario no supondría ni mucho menos eliminarlas de la realidad y posiblemente sólo lograrse el efecto contrario, esto es, despertar todavía mayor curiosidad en el alumno; en segundo lugar, porque tenemos el deber de dotar al alumno con el mayor número de recursos lingüís-

ticos posibles, para que, llegado el momento, sea él quien tenga la libertad y el criterio suficientes para hacer uso de ellos. Por tanto, en nuestros diccionarios sí explicamos que *pito* es, entre otras cosas, un término *informal* para referirse a *pene*; y que *puta* y *sudaca* son, respectivamente, términos *vulgares* y *despectivos*, y por tanto no recomendables, para referirse a una prostituta o a una persona originaria de Sudamérica. Y en eso radica a nuestro entender el didactismo, en decirle al alumno: “-*Sí, estas palabras existen y tienen este significado, pero ojo, tienen un valor subjetivo, y no es lo mismo decir sudaca que sudamericano, como tampoco es lo mismo decir maricón que homosexual...*”. En definitiva, en decir no sólo *qué* significa una palabra, sino también *cómo* se utiliza.

Definiciones: tienen que ser claras y sencillas; además, han de ser autosuficientes: se deben evitar la circularidad y las pistas perdidas dentro del diccionario.

Volvamos a los ejemplos del principio; la definición de *mamut* como *mamífero proboscideo fósil* es de un rigor científico incontestable, ¿pero es ésta la definición más adecuada a las necesidades de un niño de 10 años? ¿A quién nos dirigimos? ¿No sería mejor sacrificar algo de esa precisión científica, prescindir del incomprensible hiperónimo “proboscideo”, que además obligará al usuario a una nueva consulta dentro del diccionario, y decir simplemente que un mamut es un *mamífero parecido al elefante*?

La definición de *emigrante* como *persona que emigra* dejaría satisfecho prácticamente a cualquiera de nosotros, a cualquier hablante de nivel medio-alto, pero ¿qué valor tiene para quien todavía no sabe qué es *emigrar*? De nuevo, ¿a quién nos dirigimos? Para mayor claridad bastaría tanto sólo con *desdoblar* el significado del verbo; si *emigrar* es *salir de un lugar para establecerse en otro, el emigrante*, pues, será *la persona que sale de un lugar para establecerse en otro* y ya no simplemente *la persona que emigra*.

Por fin, ¿no resulta más didáctico decir que la prostitución es *la actividad que consiste en mantener relaciones sexuales con otras personas a cambio de dinero* en vez de la mucho más nebulosa acción *de prostituirse*?

Ejemplos: la inclusión de ejemplos supone un excelente recurso didáctico; por un lado, vienen a completar la definición, algo muy útil en términos abstractos para un niño como pueden ser aquellos que tienen que ver con los sentimientos: la definición de *melancolía* como *tristeza indefnida, profunda y permanente* tal vez no sea suficiente para muchos alumnos; parece pertinente, pues, completarla con un ejemplo del tipo *Sintió melancolía al ver las fotos de sus antiguos compañeros de colegio*, donde se intenta relacionar esa *tristeza indefnida* con un contexto significativo de pasado, de pérdida (el colegio, los compañeros...) y no como algo que surge como consecuencia de un incidente cotidiano (**Se cortó el dedo y le entró melancolía*) o después de la última derrota de su equipo favorito (**Perdimos 3-0 y tuve melancolía toda la tarde*). Además, los ejemplos nos dan la oportunidad de dar esa información enciclopédica que la definición puramente lingüística no permite; así, mientras “sólo” podremos definir *generación como conjunto de las personas [...] que se comportan de una forma parecida o comparten características comunes si podremos dar un ejemplo del tipo Machado y Unamuno son escritores de lo que se conoce como la Generación del 98*, que enriquece no sólo el contenido del diccionario, sino también, y sobre todo, el bagaje cultural del alumno. Por último, tienen una función educativa, o cívica, importante; ejemplos como los que encontramos en las

palabras *reciclaje* (*El reciclaje de materiales contribuye a frenar la destrucción del medio ambiente*) o *tolerancia* (*Admito con tolerancia las prácticas religiosas distintas de las mías*) son un vehículo nada desdeñable en la transmisión de ciertos valores.

Notas de uso: las notas nos dan infinitas posibilidades a la hora de incluir información complementaria sobre una palabra; a la hora de ir un poco más allá de la definición y del ejemplo; podrán ser sobre su origen (etimología); sobre su forma (morfología); sobre su posición dentro de la frase (sintaxis); sobre sus diferencias con palabras homófonas (ortografía)... Veamos algunas de ellas, extraídas del diccionario *Secundaria y Bachillerato*. En la palabra *caco*, por ejemplo, tras la definición que todos conocemos (*Ladrón que roba con habilidad*), encontramos la siguiente nota de etimología: *Por alusión a Caco, personaje de la mitología greco-latina que robó a Hércules unos bueyes*, una información que, a buen seguro, no todos los adultos conocen, y que para cualquier niño supondrá un enriquecimiento no sólo lingüístico sino también cultural; o esta otra, en la palabra *morfina*: *Por alusión a Morfeo, dios griego del sueño, porque la morfina produce sopor, o en radar: Es el acrónimo del inglés Radio Detection and Ranking (detección y situación por radio)*.

Las notas de morfología informarán, por ejemplo, de cuándo un sustantivo es epiceno o cuándo un verbo es irregular; las notas de pronunciación nos dirán si la sigla PIB se pronuncia [peibé] o [pib] o que el extranjerismo *happy hour* se pronuncia [hápi auer], con *h* aspirada; las notas de sintaxis nos ayudarán a desterrar algunas construcciones incorrectas; así, en la palabra *de* encontramos lo siguiente: *Está muy extendida la omisión incorrecta de la preposición de en algunas locuciones y expresiones: Se dio cuenta { *que > de que } estaba solo. ¡Ya era { *que > de que } viniese! Estoy seguro { *que > de que } lo vi*. Un tipo de nota útil, estamos convencidos, ya no sólo para el alumno, sino para cualquier hablante de nuestra lengua...

Las notas de semántica aclaran y matizan palabras que pueden confundir; así, al final de la palabra *infligir*, la nota avisa de que esa palabra es *distinta de infringir (desobedecer o quebrantar una ley o una orden)*; por fin, las notas de uso alertan sobre posibles usos innecesarios, como en *buscapersonas*, donde se dice que es innecesario el uso del anglicismo *beeper*, o sobre los matices de una palabra, como *maruja*: *Tiene un matiz despectivo o humorístico*.

Por todos estos ejemplos que acabamos de ver, creemos que las notas de uso pueden marcar la diferencia entre un buen y un muy buen diccionario didáctico.

Apéndices: los apéndices del final deben venir a complementar la información ofrecida en las páginas del diccionario; mientras que parecen prescindibles listas con las capitales de todos los países del mundo, las monedas de los mismos, los mayores lagos de Europa y de África, etc., sí parece importante incluir los modelos de conjugación, listas de prefijos y sufijos que ayuden a entender la formación de palabras, o información básica sobre reglas de acentuación, signos de puntuación o aun la formación de abreviaturas, siglas y acrónimos.

2. Forma

Tan importantes como el contenido son las características físicas del diccionario:

- ❖ debe ser manejable;
- ❖ su tamaño y su peso se tienen que poder adaptar a mochilas y pupitres;
- ❖ las cubiertas plastificadas han resultado ser las idóneas;
- ❖ por último, el tipo y cuerpo de letras también deben ser adecuados a la edad.

Con estos apuntes, esperamos haber contribuido a que todos sepamos un poco mejor lo que podemos esperar – y exigir – de un diccionario escolar.

Referencias bibliográficas

EDICIONES SM, *Diccionario didáctico de español. Secundaria y Bachillerato*, 3ª ed., Madrid.

EDICIONES SM, *Diccionario didáctico de español. Intermedio*, 5ª ed., Madrid.

MALDONADO, Concepción (ed.), 1998. *El fondo de las palabras*, Madrid: Ediciones SM.

MALDONADO, Concepción, 2001. “Cómo elegir un diccionario escolar”, *Alacena*, 17, pp. 12-13.

MALDONADO, Concepción, 1998. *El uso del diccionario en el aula*, Madrid: Arco Libros.

Vengan la be: la palabra baila de una, baila de dos y baila de tres

Dirceu Martins Alves. Pontificia Universidade Católica
de São Paulo

*Soy loco por Ti América,
Soy loco por Ti de amores.
(Canción popular brasileña)*

En relación al léxico de las lenguas neolatinas, quiero recordar que nosotros todos quienes las hablamos hoy en día empleamos centenares de palabras extranjeras, o que, por lo menos desde un punto de vista sincrónico, pueden ser consideradas como extranjeras. Las palabras *saudade* del portugués, recién incorporada al Diccionario de la Real Academia Española, y la emparentada *soledad* del español, que los cantaores de flamenco evolucionaron para *soleá*, pueden, en algún momento de la diacronía, haber compartido la misma carga semántica que hoy no comparten. No voy a demostrar filológicamente, sino opinar. A los interesados en filología les remito a las investigaciones de Don Marcelino Menéndez Pidal, y su gran discípulo y continuador Amado Alonso. Estamos siempre bien cuando estamos con la tradición. Lo que se trata aquí es de proponer un razonamiento sobre la experiencia, para después proponer algunas estrategias de trabajo.

Cuando se lee o se escucha un texto poético (hablo de poema o de canción) se establece una relación más próxima con las palabras de dicho texto. Algo distinto de lo que pasaría en la relación con el habla del cotidiano. Cuando aprendemos un idioma – textos en lengua extranjera – es cuando realmente nos damos cuenta de que el lenguaje es una creación estética. Así lo considera Borges:

El lenguaje es una creación estética. Creo que no hay ninguna duda de ello, y una prueba es que cuando estudiamos un idioma, cuando estamos obligados a ver las palabras de cerca, las sentimos hermosas o no. Al estudiar un idioma, uno ve las palabras con lupa, piensa esta palabra es fea, ésta es linda, ésta es pesada. Ello no ocurre con la lengua materna, donde las palabras no nos parecen aisladas del discurso. (Borges, 1992: 105-106).

Debemos considerar, como nos enseña el maestro Borges, que la recepción del léxico por parte del estudiante se da de maneras distintas en lengua materna y en lengua ex-

trajera. Debemos ser conscientes de ello a la hora de preparar estrategias de enseñanza del léxico. El alumno, está claro, ya establece por su propia cuenta el análisis contrastivo entre las palabras de la lengua extranjera. El profesor puede insistir en ese camino. Puede comparar la sonoridad, la carga semántica, las especificidades fonológicas entre las palabras extranjeras, incluso con las palabras de la lengua madre. No propongo el análisis contrastivo como método, sino como estrategia. La comparación nos resulta muy natural, puesto que nadie busca una escuela de idiomas con el objetivo de aprender una lengua extranjera y olvidar la suya propia. Sucede todo lo contrario: el aprendizaje de *LE* nos hace pensar en las estructuras, en la manera en que hablamos nuestra propia lengua. Desde luego, todos sabemos eso.

Tras las consideraciones sobre nuestras relaciones lexicales con lengua madre y lengua extranjera, sería interesante ver como Octavio Paz confirma y aclara un poco más lo que Borges plantea:

El aprendizaje de la gramática se inicia enseñando a dividir las frases en palabras y éstas en sílabas y letras. Pero los niños no tienen consciencia de las palabras; la tienen, y muy viva, de las frases: piensan, hablan y escriben en bloques significativos y les cuesta trabajo comprender que una frase está hecha de palabras. Todos aquellos que apenas si saben escribir muestran la misma tendencia. Cuando escriben, separan o juntan al azar los vocablos: no saben a ciencia cierta donde acaban y empiezan. Al hablar, por el contrario, los analfabetos hacen las pausas precisamente donde hay que hacerlas: piensan en frases. (Paz, 1986: 50).

Octavio Paz continúa sus aportaciones diciendo que nosotros “los cultos” apenas nos olvidamos o nos exaltamos y el lenguaje cobra su derecho natural, o sea, reaparece en estado natural, esto es, anterior a la gramática. Más cercano a lo poético, agrego yo. Y así, de manera sintética, recupero todas las propuestas presentadas en mi trabajo “La importancia de trabajar con poesía en las clases de español como lengua extranjera”, presentado aquí en ésta casa, en 1998.⁵

En 2002, yo participaba de una Orientación Técnica para profesores de español de la Secretaría de Estado de la Educación de São Paulo, cuando oí al profesor Miguel Ángel Valmaseda llamar la atención sobre los errores célebres en lengua española. Uno de ellos era “soy loco por ti América”, verso y título de una famosa canción brasileña, de 1967, que por entonces estaba otra vez de moda, por haber sido incluida en la banda sonora de una telenovela de la Rede Globo. Lo que ni el profesor Valmaseda ni nadie podría imaginar era que cuatro años después, en el carnaval de 2006, una Escuela de Samba “Unidos de Vila Isabel” conquistaría el primer puesto del carnaval de Río con un samba enredo titulado “Soy loco por ti América”, patrocinada por Hugo Chávez, presidente de Venezuela. Es decir, el error se vuelve cada vez más celebre.

Pero, ¿cuál es el error? Lo encontramos en la forma gramatical. En español se dice “estoy loco por ti”, y no “soy loco por ti”. La estructura con el verbo ser es propia de los lusohablantes, al paso que los hispánicos utilizan el verbo estar. Un muchacho brasileño

⁵Comunicación publicada en las Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza de Español a Lusohablantes. El autor propone una serie de pasos para trabajar la poesía en el aula.

dice sobre la mujer de quien está enamorado: “sou louco por ela”. Ya un hispánico diría: “estoy loco por ella”. Cabría una pregunta a los autores de la canción. ¿Tuvieron ellos conciencia del error gramatical que cometían, o no? El poeta Torquato Neto, uno de los tres autores de la canción se ha muerto, no puede contestar. Pero los otros dos, Gilberto Gil, autor de la música, y el poeta Capinan, autor de la letra, siguen por ahí, haciendo sus poemas y melodías. Ellos son artistas populares, pero con mucha cultura, aun así es probable que ellos no se dieran cuenta de tal error. Sin embargo, desde el punto de visto poético la cosa ha funcionado muy bien.

“Soy loco por ti América/ Soy loco por ti de Amores...” son versos que han sido cantados por miles de personas en toda Latinoamérica, durante casi treinta años ya. El contexto en que surgió la canción también puede justificar un poco del éxito que ella ha logrado. A finales de los años sesenta del pasado siglo, los intelectuales y artistas latinoamericanos estaban hermanados, luchaban juntos contra las dictaduras establecidas en el continente. La voz y la protesta del vecino eran muy bien venidas. Así que para un argentino, un boliviano, un chileno o un cubano, escuchar “soy loco por ti América” era como mínimo gracioso. Demostraba buena voluntad de los brasileños tanto hacia Latinoamérica como hacia la lengua española. De ello, se puede decir que el error haya logrado producir el hecho estético, y de ahí, el comunicativo. En cuanto a los brasileños, seguro que la gente no ha notado nada raro en esta estructura. Seguíamos cantando “Gracias a la vida” de manera nasalizada, o “Soy loco por ti América” en buen portugués. Verdadero baile de las palabras.

Para finalizar esto, quiero agregar que la estructura “soy loco por ti” es extraña al español en este momento, en una mirada sincrónica hacia la lengua. ¿Lo será en el porvenir? ¿Qué nos reserva la diacronía? Me pregunto por qué en la página web de la Secretaría de Cultura del Gobierno de Mato-Grosso do Sul, se puede leer sobre el Proyecto Soy Loco Por Ti América. Se refiere a un proyecto cultural con los estudiantes de las escuelas oficiales, y que en su tercera edición, ahora en 2006, las otras fueron 2004 y 2005, cuenta con la participación de escolares bolivianos de las ciudades cercanas al Estado Brasileño. Los chicos y muchachos bolivianos ya pueden decir: “Nosotros participamos en el Proyecto Soy Loco por Ti América”.

El uso hace que la palabra o expresión deje de ser extraña. Hace pocos meses se trabó una discusión en el Forum ELEBRASIL porque la Real Academia decidió incorporar la palabra *saudade* al Diccionario. Se cuestionaban si la Academia tenía el derecho de incorporar al Diccionario una palabra que ningún hispánico dice. ¿Sería seguro afirmar que nunca la utilizan? Recordemos el libro Tala, de Gabriela Mistral. La poetisa chilena nombró toda una sección de éste libro con esta palabra. Bastaría con recordar la vida retirada de la poetisa en el extranjero, y su sentimiento de pérdida de los seres queridos, para justificar su elección lexical. En sus poemas el profesor puede encontrar un léxico sencillo, pero a la vez tan descriptivo de la materia y del espacio que ligados a un contexto de nostalgia puede resultar excelente para ser trabajado en sala de clases.

Para los adolescentes brasileños puede resultar provechoso el uso de una tercera lengua para comparar con las palabras del poema en español. Están muy de moda los ejercicios de idiomas en las páginas web que piden relacionar columnas de palabras en tres idiomas, de acuerdo con la equivalencia semántica. Solo hay que aprovechar la ocasión para proponer que se estimen las palabras desde el punto de vista de la belleza o de la

funcionalidad comunicativa. Falta poner textos interesantes relacionados a estas actividades. Es lo que hace Borges cuando trata de la influencia de las palabras en la poesía:

También los géneros gramaticales influyen en la poesía. Decir luna o decir “espejo del tiempo” son dos hechos estéticos, salvo que la segunda es una obra de segundo grado, porque “espejo del tiempo” está hecha de dos unidades y “luna” nos da quizá aun más eficazmente la palabra, el concepto de luna. Cada palabra es una obra poética. (Borges, ibid: 104).

En seguida, Borges hace la comparación y la valoración del vocablo *luna*. Para el autor, en italiano tenemos luna, que le parece un ejemplo feliz como el español. Ya la palabra *lua* del portugués le parece un ejemplo menos feliz, por ser demasiado corta para la esfera de la luna. La palabra *selene* del griego le parece infeliz porque es demasiado larga para la luna. Ya el vocablo *moon* del inglés le parece perfecto. Tiene, incluso, la circularidad de la luna. Nos falta crear talleres de lectura o actividades *webQuestion* que incentiven ese sentimiento de las palabras. Hace poco tiempo he visto una actividad en una página *web* que proponía la traducción de palabras del inglés al español. La lista empezaba así: *nightmare = pesadilla*. Con las dos palabras lado a lado el alumno las valora, las compara, y seguro que no va a olvidar la palabra pesadilla. Toda vez que vuelva a verla su significado volverá a la cabeza. Pero, esto se queda para otro trabajo.

Para finalizar voy a analizar un poema de Pedro Llana, un poeta brasileño, de familia paraguaya, nacido en la frontera. Su poesía sencilla, está cargada de rebeldía adolescente, buen humor e ironía. Presento el poema:

NARIZ DE REMOLACHA

¡Ahí viene!
Es ella. ¿Me habla?

Se me sudan las manos y las sienes.
_ Ay, ¿qué me pasa?
Pero, apenas llega y pasa,
Nariz de remolacha.

¡Ahí viene!
Es ella. ¿Le hablo?
¡No! Apenas llega y pasa.

Hmm...
Ojos de aceitunas,
Mejillas de manzana,
Boca de pimienta,
Nariz de remolacha.
¡Cuántos colores!
Y, ¿qué tempero más escondes, muchacha?

¡Ahí viene!
Es ella...
Pero, apenas llega y pasa.

Nariz de remolacha.

Empezamos con la temática. El chico está enamorado de una muchacha. Espera que ella le hable cuando pasa. Ella lo ignora. Por segunda vez, aunque nervioso, considera la posibilidad de que él le hable a ella. Es el eterno dilema de la conquista. Pero cuando decide hablarle él a ella, ésta no le da oportunidad: “Apenas llega... y pasa”. Ahí vienen las consideraciones que nos llevan a una humorada. No me quiere, pues le pongo un defecto: “nariz de remolacha”. Hay todo un léxico presentado dentro de un contexto. Se puede dramatizar. Una chica se pone nariz de payaso y desfila, mientras un chico, o la clase declama el texto. Puede dar un buen juego.

Todo es cuestión de adivinar qué texto le puede ir bien a su grupo. La palabra baila yendo desde el habla al poema, y desde el poema a la canción, sin respetar fronteras entre español peninsular, americano o portugués. En cada sitio y momento cobra su valor semántico. La sensibilidad está a nuestro favor.

BIBLIOGRAFÍA:

ALVES, Dirceu Martins, 1998. “La importancia de trabajar con poesía en las clases de español como lengua extranjera”, en *Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. São Paulo, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, pp. 11-16.

BORGES, Jorge Luis, 1992. *Siete noches*. México, Fondo de Cultura Económica.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso, 1991. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis, Editora Vozes.

COSERIU, Eugenio, 1973. *Sincronía, Diacronía e Historia*. Madrid, Editorial Gredos.

DIEGO, Vicente García de, 1970. *Gramática Histórica Española*. Madrid, Editorial Gredos.

LLANA, Pedro, 1995. *Cuaderno de poemas de la segunda infancia*. Asunción, Guarani/Milenar, pp. 22.

MISTRAL, Gabriela, 1981. *Desolación – Ternura – Tala - Lagar*. México, Editorial Porrúa.

PAZ, Octavio, 1986. *El arco y la lira*. México, Fondo de Cultura Económica.

POUND, Ezra, 1996. *ABC da literatura*. São Paulo, Cultrix.

www.rae.es

Corpus lingüístico y la adquisición de los falsos cognados en ELE

M. Cibele González Pellizzari Alonso

Colegio Miguel de Cervantes/Pontificia Universidade
Católica de São Paulo

Introducción

Actualmente se sabe que el léxico es un importante elemento para que pueda ocurrir comunicación fluida y natural entre los hablantes de una lengua, y que desarrollar y enriquecer el léxico de los alumnos, sea activo o pasivo, no es una tarea simple para un profesor de lengua extranjera.

Hoy disponemos de estudios que determinan el léxico que debe enseñarse en cada nivel, como el “vocabulario nuclear” establecido por el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 1994) y el *Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas* (Council of Europe, 2001). El *Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas*, por ejemplo, establece qué deben aprender o adquirir los alumnos; indica de forma explícita que el objetivo de la enseñanza-aprendizaje, además de atender a las competencias generales de los usuarios ejercitadas durante su experiencia previa, debe alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa.

Según Canale (1983), Bachman (1990) y Gómez Molina (1997), el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico no debe limitarse a la acumulación de unidades léxicas.

Entre los varios aspectos que ese tema trata, hay, entre otras, una subclase del léxico, que merece atención especial, la de los falsos cognados. Se entienden por falsos cognados aquellas palabras que por su semejanza ortográfica y/o fónica parecen, en un primer momento, fáciles de ser comprendidas, traducidas e interpretadas, pero que, de hecho, esconden peligrosas trampas de comprensión para el alumno principiante. También son conocidos como *falsos amigos* o *heterosemáticos*, léxico de lenguas diferentes que mantiene una relación etimológica, pero que evolucionó de modo diferente en significado, manteniendo una forma total o parcialmente similar (Durão, 2002).

Trataremos en este estudio específicamente de la adquisición de los falsos cognados en español como lengua extranjera (E/LE) por alumnos brasileños. En los años 90, se realizaron importantes estudios sobre los falsos cognados portugués-español (Feijóo Hoyos, 1992; Bechara y Moura, 1998; Carmolingo, 1991; Benedetti, 1992; Eres Fernández, 1995; Brugueño Miranda, 1998), pero ellos se dedicaban a la mención de los deslizos lingüísticos que los alumnos brasileños de español suelen cometer durante su producción

y no proponían soluciones para no volver a cometerlos.

La semejanza entre el portugués y el español frecuentemente lleva al hablante nativo de una de esas lenguas a hacer transferencias inadecuadas –a nivel lexical, gramatical o fonológico-, lo que, muchas veces, perjudica la comunicación. Aunque ocurra con mayor o menor éxito, la producción en la lengua extranjera (LE) queda comprometida. El hecho del portugués y del español ser muy parecidos da al hablante nativo de portugués la satisfacción de poder comprender a su interlocutor en español. Por otro lado, le trae una insatisfacción por no alcanzar el desempeño deseado en LE, o aún, por no hacerse comprender en ella. Es común que, al depararse con palabras o estructuras semejantes a las de su lengua, el aprendiz haga transferencias inmediatas, cayendo en una trampa.

Consideremos, por ejemplo, la interpretación que daría un brasileño principiante en el aprendizaje del E/LE a estas frases: Pasó un rato aún y su inquietud crecía, Está atado por esposas o Si algo sé hacer, es un buen estofado. Son frases que nos parecen familiares, pero que, en verdad, tienen significados muy distintos de aquellos que nos vienen pronto a la memoria. Las traducciones para esos ejemplos son, respectivamente: *Passou um tempo (rato) ainda e sua inquietude crescia, Está preso com algemas (esposas) u O que eu melhor sei fazer é um cozido (estofado)*.

La semejanza entre las dos lenguas suele generar en el aprendiz una inseguridad por no saber si está hablando plenamente la segunda lengua o si está, de alguna manera, mezclándola con su lengua nativa.

Aunque en muchos casos el léxico común entre el portugués y el español favorece el conocimiento intuitivo del significado de una cantidad importante de palabras y expresiones, en otros se limita únicamente al plano del significante, lo que ocurre gracias a diferencias generadas a lo largo de la historia de las dos lenguas en función del desarrollo de las palabras, así como el propio desarrollo de esas lenguas, que pueden coincidir o no.

También hay que considerar que el léxico del portugués y del español no se disponen en un plano totalmente equivalente, pues la frecuencia de uso de una palabra en una lengua no corresponde exactamente a la frecuencia de la misma en otra lengua, tanto en el campo semántico, que delimita unas y otras palabras, como las connotaciones que se adquieren. El proceso de evaluación continúa con forma y velocidad variable de lengua a lengua.

El objetivo de este trabajo es presentarles un estudio en marcha que se centra específicamente en los falsos cognados (Richman, 1965; Brown, 1980; Allen & Corder, 1975; Ringbon, 1992) que aparecen con más frecuencia en los manuales didácticos de nivel básico de español como lengua extranjera (E/LE) y proponer actividades didácticas con corpus para su adquisición, visto que mi experiencia como profesora de E/LE me mostró evidencias que comprueban la tendencia de los alumnos a asociar las palabras semejantes de la lengua extranjera con las correlativas en portugués, y verificar que muchos autores de manuales didácticos y profesores no dan la debida atención que los falsos cognados merecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, no hay una preocupación en evitar que las interferencias ocurran, causando problemas en la comunicación.

En algunos casos, lo que ocurre, en verdad, es que los autores de manuales didácticos no tienen claro cuál es su público y, consecuentemente, la lengua materna de ellos. Cuando ese problema no existe, o sea, cuando un material didáctico es preparado, por ejemplo, específicamente para alumnos brasileños, hay una preocupación en identificar-

los, pero no en trabajarlos de forma más directa para que no afecten la comprensión.

La realización de ese estudio fue motivada por la necesidad de ofrecer a mis alumnos de español, profesores y también autores de materiales didácticos una alternativa más para el aprendizaje de los falsos cognados –léxico especialmente difícil para los hablantes de portugués–, permitiendo que ellos no sean simplemente detectados, sino trabajados. De esa manera, a través de ese estudio presentaremos actividades para la enseñanza de E/LE, específicamente para brasileños, preparadas con concordancias de corpus lingüísticos que trabajen los falsos cognados.

Para eso, buscaremos soporte teórico en la Lingüística de Corpus. La Lingüística de Corpus es un área que trata del uso de corpus computadorizados (colección de textos, escritos o de transcripciones de habla, mantenidos en archivos de un ordenador)” (Berber Sardinha, 2004:XVII). Esa colección de datos tiene como propósito servir para la investigación de una lengua o variedad lingüística, dedicándose a la exploración del lenguaje mediante evidencias empíricas, extraídas por ordenador.

Más específicamente, el trabajo aquí propuesto se fundamenta en el área de la investigación basada en corpus que se preocupa con la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (Sánchez, 1995; Sinclair, 1991; Halliday, 2002, Berber Sardinha, 2004). La cuestión central de esta área es la utilización de conceptos y metodologías de la Lingüística de Corpus en la enseñanza de idiomas a partir del análisis de concordancias (Kennedy, 1998; Biber et al., 1998; Sánchez, 1995); preparación de material didáctico (Tribble, 1990; Stevens, 1991; Berber Sardinha, 2004) y desarrollo de nuevas metodologías o abordajes de enseñanza (Willis, 1990; Johns, 1991; Lewis, 1993). La Lingüística de Corpus, aplicada al desarrollo de metodologías o abordajes de enseñanza favorece a la adopción de principios del Aprendizaje Movido a Datos, que crea en el alumno autonomía y cooperación. Cobb (1999) fue un innovador en este área, combinando principios constructivistas y metodologías de la Lingüística de Corpus para desarrollar la adquisición de léxico en LE.

Aunque haya una serie de publicaciones y trabajos en el área de inglés LE basados en corpus, hay pocas investigaciones en lengua española. De esa forma, el presente estudio también busca hacer una contribución original para la enseñanza del E/LE para alumnos brasileños dirigido por corpus, más específicamente en el área de los falsos cognados.

Es necesario citar que hay una escasez de investigaciones que aplican conceptos y metodologías de la lingüística de corpus en la enseñanza de E/LE (Sánchez, 1995). Actualmente se observa que los manuales didácticos de E/LE más usados no son preparados con el apoyo de un corpus; ni siquiera en el método *Cumbre* de Aquilino Sánchez, autor que más hace uso de corpus en lengua española, se observa el uso de concordancias o instrumentos asociados a un corpus en su metodología.

Otro aspecto importante de este estudio es que el enfoque propuesto por las actividades con corpus estimula el trabajo y la reflexión (Jacobi, 2002).

Concluyendo, la relevancia de este estudio en marcha es contribuir con la Lingüística de Corpus aplicada a la enseñanza / aprendizaje de E/LE y, consecuentemente ofrecer a autores de materiales didácticos y profesores una alternativa más para la enseñanza de aspectos que causan mayor dificultad en el proceso de enseñanza / aprendizaje de E/LE, como por ejemplo, los falsos cognados, objeto de estudio en esta investigación, como ya hemos mencionado.

Soporte teórico

El estudio propuesto tiene soporte en la Lingüística de Corpus, un área que se dedica al estudio de la lengua a partir de la observación de textos en lengua natural almacenados electrónicamente (corpus) y los analiza mediante programas de computación.

Un corpus, según la descripción de Aquilino Sánchez (1995:8-9), es “un conjunto de datos lingüísticos (pertenecientes al uso oral u escrito de la lengua, o a ambos), sistematizados de acuerdo con determinados criterios, suficientemente extensos en amplitud y profundidad, de forma que sean representativos de la totalidad del uso lingüístico o de alguno de sus ámbitos, dispuestos de tal manera que puedan ser procesados por ordenador con la finalidad de facilitar resultados varios y útiles para la descripción del análisis”.

El estudio del lenguaje a través de la observación de datos ya tiene una larga tradición en lingüística.

En los años 50, John R. Firth, que fue el fundador de la tradición británica en lingüística, publicó *Papers in linguistics* (1957) donde este enfoque al estudio del lenguaje se resumía con la famosa frase “you shall know a word for the company it keeps”. Para Firth “la lingüística es una ciencia social aplicada, pues está involucrada a problemas de la lengua y de la sociedad” (Stubbs, 1993). Este interés empírico prácticamente desapareció a finales de los años 50, debido a dos fuertes críticas que la lingüística basada en corpus estaba recibiendo.

Una de las críticas más duras a la investigación lingüística basada en corpus era la falta de confianza en los resultados obtenidos a través del procesamiento manual de un número muy grande de datos. Este problema se solucionó en los años 80, cuando surgieron los ordenadores personales, que nos permiten almacenar y procesar datos con un esfuerzo y margen de errores muy pequeños.

Otra crítica que colaboró para el retraso en el desarrollo de la Lingüística de Corpus fue el cambio de paradigma ocurrido en el inicio de los años 60 con las nuevas consideraciones de Chomsky en su obra *Syntactic Structures*, que defiende un modelo de competencia tácito e internalizado que todo hablante tiene de la lengua. La preocupación de Chomsky era buscar evidencias que comprobaran la existencia de *universales lingüísticos*, características comunes. Los datos necesarios para el lingüista estaban en su mente y eran accesibles por introspección. El interés era la investigación de la competencia lingüística y no el estudio del desempeño.

Las ideas de Chomsky fueron ampliamente aceptadas en la comunidad científica; de esa manera, los métodos empíricos quedaron en segundo plano.

Pero, a partir de los años 80, con el desarrollo de los ordenadores y herramientas informáticas que permiten seleccionar, analizar, ordenar y calcular datos, hubo el resurgimiento de los métodos empíricos y estadísticos de análisis lingüístico típicos de la década de 50, cuando era común el estudio de las unidades léxicas basado no solamente en su significado, sino también en su frecuencia con otras palabras.

En Lingüística de Corpus la lengua es considerada un sistema probabilístico. Según Sinclair (1991) y Halliday (2002), el hablante hace elecciones lingüísticas que tendrán mayor o menor frecuencia, según el contexto.

Esa visión del lenguaje como sistema probabilístico no es exclusividad de la Lingüística de Corpus, sino también de la Lingüística Sistémico-Funcional.

La Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1991) tiene entre sus conceptos centrales el de sistema, el de elección y el de contexto. La Lingüística Sistémico-Funcional es socialmente orientada y ve las lenguas como redes de opciones interrelacionadas, en que cada sistema en la red representa una elección, un conjunto de alternativas posibles.

Siendo así, el lenguaje es un conjunto de sistemas activados por las elecciones que se hacen por un usuario de la lengua en contexto. Los sistemas no son elegidos con la misma frecuencia, por eso hay mayor o menor probabilidad de que un sistema sea activado en un determinado contexto. El lenguaje es, por lo tanto, un sistema probabilístico y no categórico. La frecuencia de uso de un trazo lingüístico informa su probabilidad de ocurrencia en el contexto, permitiendo saber si una elección es típica o no de aquel contexto. Podemos, así, afirmar que el lenguaje es estandarizado y no aleatorio.

El análisis de una lengua basada en corpus abre nuevas alternativas para solucionar problemas del estudio de la lengua, y puede aplicarse a varios campos de la lingüística aplicada, como traducción, elaboración de diccionarios y gramáticas, enseñanza de idiomas, etc. (Berber Sardinha, 2004).

La Lingüística de Corpus viene colaborando de forma directa y positiva en el proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras. Los efectos más directos pueden ser observados en la adquisición de léxico y de gramática mediante la utilización de ejemplos reales y auténticos del lenguaje, lo que permite que el alumno tenga contacto con situaciones de comunicación reales, permitiendo también un estudio contrastivo entre varias lenguas y la frecuencia de uso.

Resultados de estudios realizados en lengua inglesa (Ljung, 1990) y alemana (Mindt, 1994) indican que hay diferencias importantes entre lo que los libros enseñan y la manera como un hablante nativo usa la lengua, según las evidencias del corpus.

Es verdad que, a pesar del reconocimiento de la importancia de la Lingüística de Corpus por parte de autores de métodos de lengua extranjera, la gran mayoría de los materiales todavía está elaborada dentro de una visión no empírica. Biber et al. (1999) en su obra *Longman Grammar of Spoken and Written English*, por ejemplo, alerta a los autores y profesores sobre la discrepancia existente en los libros didácticos que no se preocupan con la frecuencia. Para mejor describir el sistema lingüístico, debemos considerar la frecuencia de ocurrencia de los ítems lexicales.

Willis (1990), al exponer cuáles elementos deben componer el contenido programático de *Lexical Syllabus*, defiende la necesidad de considerar la frecuencia de ocurrencia de un ítem lexical como factor primordial para la inclusión o exclusión del mismo, ya que los ítems más frecuentes son los más importantes en la lengua, y que los alumnos deben primero.

Nation & Waring (1997) indican que la frecuencia ofrece una manera racional para que el aprendiz no gaste tiempo de estudio con ítems poco frecuentes y enfatizan la necesidad de que el autor utilice listados de frecuencia en el momento de decidir qué ítem lexical enseñar.

En esa misma línea, Mindt (1994) sugiere que los elaboradores de material didáctico utilicen los estudios de corpus como fuente de información, a fin de que den mayor atención a las elecciones de uso más frecuentes.

Además del factor frecuencia, otro aspecto importante de la Lingüística de Corpus en la enseñanza de lenguas es la posibilidad de trabajar con ejemplos de uso real y auténtico del

lenguaje. Los ejemplos extraídos de corpus exponen a los alumnos al tipo de vocabulario y expresiones que van a encontrar en situaciones reales de comunicación y no a sentencias inventadas.

Un ‘corpus’ puede ser útil a profesores y autores de materiales didácticos, ya que constituye un conjunto de materiales lingüísticos a partir de los cuales pueden encontrar una fuente inagotable de información con relación a las formas lingüísticas. Se puede comparar, por ejemplo, el vocabulario extraído del corpus con los vocabularios en que se fundamentan los libros didácticos para la enseñanza de lenguas. Para elaborar ejercicios y actividades en general, también pueden aprovechar los textos extraídos de un ‘corpus’.

El corpus permite que los ejercicios no sean siempre los que los alumnos hacen cada día o en cada clase; no obstante, la tipología de ejercicios habituales de clase también es susceptible a adaptaciones con corpus. Como ejemplo de eso tenemos la presentación de un texto del cual se han extraído determinadas palabras; la presentación de un texto con espacios –listándose las palabras eliminadas- o de otro, con espacios y opciones de sinonimia para las voces extraídas (ese tipo de ejercicio puede ser más sofisticado si lo elaboramos en ordenador); la reconstrucción de palabras en oraciones seleccionadas a partir de un corpus; la reconstrucción de oraciones del corpus, de las cuales se ha extraído la parte final; la elaboración de una gran variedad de ejercicios sobre preposiciones, adverbios y similares; la organización de un texto desordenado, etc.

El profesor también tiene la posibilidad de añadir a cualquier corpus sus propios textos, sobre los cuales puede elaborar ejercicios, aumentando, así, las posibilidades de trabajo y, principalmente, ajustándose mejor a los fines especiales de cada clase o tema.

Queda por citar, que el corpus refleja el uso lingüístico, al paso que los libros didácticos suelen presentar lo que se considera como gramaticalmente correcto.

El principal instrumento para la enseñanza mediante corpus es la concordancia, lista de cotextos en los cuales un dato ocurre. Se utiliza para ejemplificar el uso de trazos lingüísticos y las situaciones en que se da la ocurrencia de un dato.



Presentación de las líneas de concordancia en el Corpus de Referencia del Español Actual de la Real Academia Española (www.rae.es).

El ítem, objeto de estudio, se conoce por nódulo, palabra-nódulo o nudo (*node*), palabra de búsqueda (*search word*) o palabra clave (*key word*). La palabra-nódulo aparece en el centro del listado, acompañada por las palabras que surgieron junto a ella en el texto.

La observación de la concordancia debe ser conducida por la palabra clave y por su relación con los demás ítems a su alrededor.

A través del uso de concordancias, el alumno, además de disponer de gran cantidad de material auténtico, también puede visualizar colocaciones de la palabra-nódulo y explorar aspectos por sí mismo. Las colocaciones son combinaciones de palabras clave con los ítems a su alrededor, que se repiten en diversas líneas de concordancia.

```

4      sobre los que no se había alcanzado acuerdo a lo largo de anteriores negociaciones. En determinados
ca **
10     regunta ahora, en las tantas mutaciones que, a lo largo de nuestra reflexión, van nutriendo nuestro
cue **
16     sola "por todo el apoyo que nos han prestado a lo largo de estos meses". Respecto a los
secuestradores, **
19     tan difícil resolución como es un secuestro. A lo largo de esos dos años y medio las autoridades
polici **
22     excavadoras de carbón) se pararon dos veces a lo largo de la noche, lo cual es un signo evidente de
la **
28     . Lo que no deja de resultar curioso es que, a lo largo de todos estos años, los diseñadores de GM
han **
40     rante las operaciones que este grupo realizó a lo largo de 1994 se incautaron un total de 42 armas
ileg **
49     tes decidieron como hábiles para las compras a lo largo de todo el año. Ya no volverán a abrir en
domin **
58     uyo dos primeros volúmenes publicará Curial a lo largo de este año. Los amplísimos conocimientos de
Jo **
61     cárcel le comunicase el fallo del tribunal y a lo largo del día fue incapaz de leer el resto de la
sent **
    
```

Colocación “a lo largo de” obtenida mediante líneas de concordancia de LARGO del Corpus de Referencia del Español Actual de la Real Academia Española (www.rae.es).

Esa práctica coincide con lo que defiende Hoey (2000): el alumno debe ser expuesto a la mayor cantidad de lenguaje auténtico posible para que pueda desarrollar los perfiles mentales destinados a la percepción y producción de las colocaciones lexicales asociadas a la lengua en estudio.

Para Pawley & Syder (1983), la automatización de la selección de esas colocaciones en la producción y en la recepción de la lengua extranjera es lo que puede permitir la fluencia y la naturalidad, tan comúnmente asociadas a la producción de un hablante nativo.

En la enseñanza / aprendizaje de lenguas, las concordancias pueden ser utilizadas fundamentalmente de dos maneras: con el uso directo del ordenador (‘on-line’) o con concordancias impresas y editadas en actividades didácticas (‘off-line’).

El uso de concordancias exige del alumno un comportamiento bastante diferente del que está acostumbrado a asumir en clase; por eso, en un primer momento, es más adecuado crear situaciones que le ayuden a desarrollar la habilidad de investigador, controlando la cantidad de datos que tendrá que analizar.

Es fundamental que ese primer contacto sea positivo; de lo contrario, el alumno transformará su primera experiencia en una barrera al aprendizaje. Para que haya éxito desde el inicio, el profesor debe enseñar al alumno a usar las líneas de concordancia. Por tra-

tarse de una lista de oraciones casi siempre incompletas, no se debe leerlas como se lee normalmente un texto normal.

Tribble & Jones (1990) presentan 7 tipos de actividades que pueden ser preparadas con concordancias editadas y que ayudan al alumno a minimizar sus dificultades iniciales:

- 1) Definir el significado de la palabra clave a partir del contexto;
- 2) Estudiar las características gramaticales de palabras o estructuras mediante la concordancia de grupos de palabras asociadas;
- 3) Estudiar homonimia y sinonimia;
- 4) Trabajar, en grupos, con diferentes fragmentos de una concordancia, a fin de estimular la discusión entre los alumnos;
- 5) Completar concordancias con palabras clave;
- 6) Combinar el cotexto a la izquierda de la palabra clave con el correspondiente a la derecha, en concordancias previamente desordenadas;
- 7) Utilizar la propia producción de los alumnos para preparar ejercicios correctivos.

Todas las actividades deben venir acompañadas de orientaciones que auxilien el alumno a entender las estrategias que debe utilizar para la realización de su trabajo.

Las actividades con concordancias pueden realizarse por el alumno individualmente, por parejas o en pequeños grupos, pudiendo ser propuestas por el profesor o por los propios alumnos.

De esa forma, los autores de materiales didácticos deberían utilizar los estudios de corpus como fuente de información para dar más atención a las elecciones de uso y a la elaboración de actividades.

Metodología

Para la realización de este estudio nos hemos apoyado en instrumentos de la Lingüística de Corpus aplicados a la enseñanza de idiomas, como las concordancias y la descripción de lengua basada en colocaciones e información de frecuencia para la preparación de actividades para la enseñanza de E/LE.

Recogida de datos

Primeramente se ha elaborado un listado de léxico mínimo básico preparado a través del análisis de los siguientes manuales didácticos de E/LE: Cerrollaza, M. et al., 1999, *Planeta 1*, Madrid, Edelsa; Castro, F. et al., 2004, *Nuevo Ven*, Madrid, Edelsa (métodos internacionales); Cabral Bruno, Fátima y Mendonza, Maria Angélica, 2000, *Hacia el español*, São Paulo, Saraiva; Garrido, G. et al., 2001, *Conexión. Curso de español para profesionales brasileños*, Madrid, Cambridge Univ. Press (métodos de español para brasileños). Elegimos estos manuales porque son los más representativos dentro de las escuelas, universidades y academias de lengua. La relación de los falsos cognados fue elaborada por la investigadora, considerando como blanco el alumno brasileño, ya que hay palabras que son falsos cognados para el brasileño y no lo son para otras nacionalidades. Ese listado posee 850 palabras, siendo 44 falsos cognados. Los falsos cognados también están presentes en el “vocabulario nuclear” para el nivel básico del *Plan Curri-*

cular publicado por el Instituto Cervantes.

Análisis de datos

A partir de los 44 falsos cognados del listado de vocabulario mínimo para nivel básico, hemos seleccionado los 10 más frecuentes a través del Corpus Referencia de la Real Academia Española (CREA) (www.rae.es). Son: *largo, fecha, doce, aceite, piso, raro, oficina, vaso, cena, taller*.

A continuación, hemos hecho un análisis de las colocaciones de esos falsos cognados a través de 150 líneas de concordancia obtenidas por el CREA.

Y finalmente, hemos preparado actividades con las líneas de concordancia y las colocaciones obtenidas de cada falso cognado.

Presentación y análisis de los resultados

Como se trata de un estudio en marcha, presentaremos, como ejemplo cuadro-resumen del análisis de las colocaciones de los falsos cognados LARGO, FECHA y DOCE. Primeramente presentaremos las colocaciones encontradas después del análisis de las 150 líneas de concordancia y la propuesta de ejercicios.

Esos ejercicios se fundamentan en los principios constructivistas, que valoran el aprendizaje inductivo y la cooperación y en la metodología DDL –Data-driven Learning- (análisis de concordancias) (Tribble & Jones, 1990; Johns, 1991).

Son actividades de respuestas abiertas, para rellenar huecos en blanco y de relacionar. El material está impreso y no on line, puesto que no todos los profesores disponen de salas de informática para trabajar con sus alumnos on line.

Están pensadas para que los alumnos puedan trabajar individualmente o en grupo y son actividades controladas, una vez que se destinan a alumnos de un nivel básico de E/LE y todavía no están familiarizados con ejercicios basados en concordancias.

Cada actividad presenta una ficha de orientación (teacher's notes) con el objetivo, nivel al cual las actividades están destinadas, duración de las actividades y orientaciones para su realización.

Una vez realizadas esas actividades, se propone una tarea final, que tiene como objetivo verificar el nivel de aprendizaje en que se encuentra el alumno. Sugerimos una actividad escrita en la que los alumnos tendrían que utilizar algunas de las colocaciones aprendidas, que podrían ser libremente elegidas por el alumno o determinadas por el profesor.

ESTRUCTURAS DE USO CON EL FALSO COGNADO LARGO

ESTRUCTURA	SIGNIFICADO	Nº. OCURRENCIAS
A LO LARGO DE	Se refiere al adverbio de tiempo “durante”, o a la locución adverbial “ao longo de”	56

4 sobre los que no se había alcanzado acuerdo a lo largo de anteriores negociaciones. En determinados ca **
 10 regunta ahora, en las tantas mutaciones que, a lo largo de nuestra reflexión, van nutriendo nuestro cue **
 ñola “por todo el apoyo que nos han prestado a lo largo de estos meses”. Respecto a los secuestradores, **
 19 tan difícil resolución como es un secuestro. A lo largo de esos dos años y medio las autoridades polici **
 22 excavadoras de carbón) se pararon dos veces a lo largo de la noche, lo cual es un signo evidente de la **
 28 . Lo que no deja de resultar curioso es que, a lo largo de todos estos años, los diseñadores de GM han **
 40 rante las operaciones que este grupo realizó a lo largo de 1994 se incautaron un total de 42 armas ileg **
 49 tes decidieron como hábiles para las compras a lo largo de todo el año. Ya no volverán a abrir en domin **
 58 uyo dos primeros volúmenes publicará Curial a lo largo de este año. Los amplísimos conocimientos de Jo **
 61 cárcel le comunicase el fallo del tribunal y a lo largo del día fue incapaz de leer el resto de la sent **

{ART} LARGO	Se refiere al adjetivo “largo”	34
-------------	--------------------------------	----

25 utiverio. El de Aldaya es el tercer secuestro más largo de los perpetrados por ETA, después de los de E **
 34 un programa de expansión en un periodo de tiempo largo”. Luego de meterse el recorte en el bolsillo, G **
 37 de Volkswagen ha advertido que Seat aún tiene un largo camino por recorrer antes de alcanzar la rentab **
 82 tarlos. Cada respuesta será un relato más o menor largo, una hipótesis fantástica, un pequeño tratado p **
 88 se trasladó a Cantabria y posteriormente hizo un largo viaje oficial por China. Las polémicas fotos fu **
 94 1997 10 508 P Paul McCartney: ¿adiós a un largo secreto? Una inglesa dice que crió un hijo del **
 109 ás de 80 contenedores vacíos. Por delante, un mes largo de navegación y dos puertos de atraque: Bilbao, **
 121 durante 532 días, en lo que fue el secuestro más largo de ETA, ésta es su rutina. Acude cada día a rev **
 127 e la mujer y su hijo van al colegio por el camino largo: siempre hay más de un camino. La fachada tiemb **
 142 ño. Confianza Ambas caminaron juntas durante un largo trecho, en el curso del cual, al paso por la pl **

A LO LARGO DE	Se refiere al adverbio de distancia “ao longo de”	16
---------------	---	----

7 gerencias al Ayuntamiento, con la colocación a lo largo de la ciudad de una decena de buzones. Estos re **
 52 todo en las principales carreteras del país. A lo largo de los 525 kilómetros que separan Rabat del pue **
 55 os servicios médicos de vigilancia y control a lo largo de todo el recorrido mucho más eficaces, con vi **
 115 espectacular dispositivo de seguridad montado a lo largo de la carretera. A Veljkovic la policía le inte **
 166 d en varios idiomas tanto en la entrada como a lo largo de todo el recorrido. En ellos se avisa de la p **
 172 uran que tienen la fórmula para conseguirlo. A lo largo de cincuenta ejemplos prácticos exponen que es **
 191 Del interior del piso, los ertzainas sacaron a lo largo del registro diversas cajas de cartón y una bol **
 197 riosamente, el motivo de adorno más repetido a lo largo de la lista, en las bandejas (10.725), en los p **
 278 desde las Montañas Azules y la del sur oeste a lo largo de las colinas Hume- solamente esta última se h **
 287 ños sobre los hombros se desplaza lentamente a lo largo de un camino interrumpido por un campo de costr **

DE LARGO	Se refiere a medidas: “de comprimento”	07
----------	--	----

43 na. El “puente de la amistad”, de 1.200 metros de largo, fue construido por los australianos en el marc **
 103 dos metros de alto, por tres de ancho y cuatro de largo-, provocando dantescas llamas que, en algunos c **
 148 isco alcanzó una franja de unos dos kilómetros de largo por unos cuatro de ancho. La tormenta se produj **
 221 or es un ave rapaz diurna, como de medio metro de largo, por encima de color negro y por el vientre bla **
 254 e aproximadamente dos metros de ancho por diez de largo se desplomó, rebotó contra una de las grúas y c **
 305 edondela. La estructura de madera (de 5 metros de largo por 1,70 de alto), cubierta de vegetales, inclu **
 326 car los cuerpos. El túnel tiene 3,2 kilómetros de largo y 3,6 metros de diámetro. El fuego se inició a **

LARGO TIEMPO/RATO	Se refiere a “muito tempo”	04
-------------------	----------------------------	----

73 cortar el suministro de explosivos a los comandos largo tiempo. La actuación policial, desarrollada tra **
 79 o respuesta afirmativa a una petición que llevaba largo tiempo sobre la mesa del rector Gabriel Ferraté **
 157 e les concedan el permiso de venta que desde hace largo tiempo han solicitado muchos de ellos sin ningún **
 413 l cual según confesión testifical, sigue latiendo largo rato entre las manos después de haber sido extr **

A (MÁS) LARGO PLAZO	Se refiere a “a longo prazo”	03
---------------------	------------------------------	----

46 a. Los mecenas que no han querido comprometerse a largo plazo revisarán el acuerdo anualmente. “Algunos **
 91 rigen ellos... Prefieren establecer estrategias a largo plazo No les gusta perder el tiempo en explicac **
 392 scantes. Y, por supuesto, las salchichas. Y a más largo plazo serán de plástico el vino de Jerez, la to **

Observando los cuadros anteriores, se concluye que:

- 1) La expresión a *lo largo* de es más usada para referirse al tiempo que a la distancia;
- 2) Y con el sustantivo *tiempo/rato*, su significado deja de ser “longo” / “comprido” y pasa a ser el intensificador “muito”.

ESTRUCTURAS DE USO CON EL FALSO COGNADO FECHA

ESTRUCTURA	SIGNIFICADO	Nº. OCURRENCIAS
(ART) FECHA DE	Viene acompañado de un sustantivo que especifica cual es “(a) data de”	32

1 a parada complica la situación y no se sabe si la fecha de apertura será esta semana. **
 33 at Metropolitana del Transport (EMT) ha fijado la fecha del 17 de mayo para celebrar la elección de los **
 49 gonistas son la letra m, el nombre de Madrid y la fecha del enlace. SE BUSCA A DAVID FLORES El Juzgado **
 67 imos los informadores. Para los diputados fijó la fecha del 1 de abril, efeméride del fin de la contien **
 82 res años. Sin embargo, Jaime Hacar asegura que la fecha de apertura del expediente fue en noviembre de **
 89 udadanos con una antelación de dos meses sobre la fecha de caducidad de su permiso de armas. Paralelame **
 106 rte jura por sus muertos que Ana ha pactado ya la fecha de su boda con el conde Lecquio, otra asegura q **
 112 los mismos (no a partir del 31-1-96), y hasta la fecha de la orden de ingreso por parte de la propia D **
 113 uisitos, puede no ser suficiente, debido a que la fecha de la orden de ingreso no es ni mucho menos la **
 122 ublicado. Y la editorial Random House adelantó la fecha de salida del libro, aprovechando la coyuntura **

FECHA {ADJ}	El adjetivo cualifica la fecha. En este caso, existen varias expresiones fijas.	28
-------------	---	----

3 ner relaciones sexuales. Los hechos ocurrieron en fecha no determinada del año 1988 en Iria Flavia, en **
 19 te tenía el mismo vehículo, un Renault 12. En una fecha indeterminada, también quemaron una caseta de o **
 7 utoritario portugués, fue para los demócratas una fecha significada. Mientras los mandos militares del **
 209 a Tailandia, donde permanecerán hasta el domingo, fecha prevista para su viaje a Nepal. Ayer, Don Juan **
 15 aron que el Rey iniciara su periodo vacacional la fecha prevista, dado que el mismo día 20 las declarac **
 16 Furiase, que se ha instalado en Buenos Aires sin fecha prevista de regreso. Las revistas hablan de cri **
 130 que precisaba la demandante no se realizara en la fecha prevista, lo cual podría ser la causa indirecta **
 35 de un tiro: las fotos idílicas por aquello de la fecha cercana de San Valentín debidamente aliñada con **
 39 . Madrid 2003 2003 10 508 R En fecha próxima se anunciará la celebración del acto E **
 79 España en los dos últimos años, venga a Madrid en fecha próxima invitado por el ayuntamiento de la capi **

HASTA LA FECHA	Se refiere al adverbio de tiempo "até agora", "até então"	15
----------------	---	----

24 oximación al pueblo. Su reinado ha sido, hasta la fecha, un modelo de monarquía democrática, pero su fu **
 25 industriales. En Europa sólo funcionaba hasta la fecha una planta de similares características, ubicad **
 28 ndrá probablemente que Majó sea detenido hasta la fecha de la celebración definitiva del juicio. El mar **
 32 sobre los palcos y butacas que ocupaban hasta la fecha del incendio, y que suponían el 34% del aforo t **
 44 agistrado y que nos informe qué ha hecho hasta la fecha", especificó su portavoz. Palabra de juez. El **
 58 odas y cada una de sus 2.700 apariciones hasta la fecha y que quería invitar a Kobina Wood a la ópera o **
 61 ejo de Administración, cargo que ocupaba hasta la fecha. **
 62 mentaciones existentes en nuestro poder. Hasta la fecha se han celebrado con normalidad todas las compe **
 73 e fundado en 1976, ataca a las personas. Hasta la fecha, todos sus atentados fueron contra los bienes. **
 83 a, una de las tres personas más buscadas hasta la fecha por la policía madrileña en relación con su par **

FECHA EN LA QUE	Especifica una determinada fecha, anteriormente mencionada: "data na qual"	10
-----------------	--	----

4 dose documentos almacenados desde hace diez años, fecha en la que se produjo el último incendio "para d **
 10 ón ha sido lo mejor y el próximo 22 de diciembre, fecha en la que está inicialmente previsto que se cel **
 27 administradores hasta el 29 de diciembre de 1993 (fecha en la que la aseguradora fue intervenida junto **
 36 nciados ocurrieron el pasado 15 de marzo de 1993, fecha en la que Iruin sospechó que su teléfono estaba **
 65 rmaneció encarcelado hasta el 1 de abril de 1977, fecha en la que fue amnistiado. Actualmente militaba **
 97 ostés (sábado) en vez de el lunes de Pentecostés (fecha en la que termina el período pascual) y Vd. la **
 116 ora detenido durante la mañana del 24 de febrero, fecha en la que presuntamente se produjeron las agres **
 118 autopsia no se podrá determinar con exactitud la fecha en la que se produjo el accidente que mató a Gu **
 119 o producirse el mismo día 28 de diciembre pasado, fecha en la que el montañero se dispuso a escalar el **
 192 stableció dicha festividad para el 12 de octubre, fecha en la que tradicionalmente se celebraba la Hisp **

EN (PRO DEM/ART) FECHA	Se refiere a la locución adverbial de tiempo "em data"	09
------------------------	--	----

3 ner relaciones sexuales. Los hechos ocurrieron en fecha no determinada del año 1988 en Iria Flavia, en **
 39 . Madrid 2003 2003 10 508 R En fecha próxima se anunciará la celebración del acto E **
 79 España en los dos últimos años, venga a Madrid en fecha próxima invitado por el ayuntamiento de la capi **
 56 do por el subinspector de la policía local en esa fecha, informa a los mandos del cuerpo de que el nuev **
 80 is de Haro, ha declarado que desconoce que en esa fecha se haya atendido en el citado centro asistencia **
 77 a entrada en vigor del reglamento citado. En esta fecha (31-12-1973) está vigente el estatuto de la MNE **
 130 que precisaba la demandante no se realizara en la fecha prevista, lo cual podría ser la causa indirecta **
 154 da que no se incorporó a su acuartelamiento en la fecha fijada. García-Mercadal considera que esa sente **
 161 uinta Avenida de Nueva York. Y precisamente en la fecha de tan señalado y triste día para ellos, sus hi **

{ADJ} FECHA	El adjetivo cualifica la fecha	08
-------------	--------------------------------	----

21 ellado", vicepresidente del Gobierno en la citada fecha y presente asimismo en la reunión. "Guerra suci **
 47 mañana se medirá con Independiente por la segunda fecha de la Copa Ciudad de Mendoza, aunque el argero **
 94 tó mucho. "El día de Reyes también era una bonita fecha, pero que naciera el primer día del año nos ha **
 146 res de difícil acceso. El "Discovery", cuya nueva fecha oficial de lanzamiento todavía no se ha anuncia **
 160 agradeció su presencia junto a él en tan señalada fecha. En otro orden de cosas, hay que comentar que e **
 162 unca notoriedad alguna. Y ahora, en esta señalada fecha del primer aniversario de su muerte, quiso esta **
 218 antigua del mundo. Será, sin duda, una grandísima fecha en el calendario histórico de la nación que may **
 222 lluvia La Casa Real fijará próximamente una nueva fecha Madrid. V. G. El vuelo que Su Majestad el Rey t **

FECHA {DATA}	Lo que sigue a FECHA define/aclara su significado	06
--------------	---	----

30 La Haya recibe una carta firmada por Carlos, con fecha 25 de febrero, dirigida al ministro del Interior **
 64 10 508 P El Año Internacional de la Juventud Con fecha 16 de marzo publicó su periódico un artículo so **
 76 Los Alfaques, el Consejo de Ministros dictó, con fecha 29 de diciembre de 1978, una serie de normas di **
 185 struyeron su casa. Cuando la terminaron, pusieron fecha: 10 de abril de 1988. "A la fiesta vino toda la **
 200 de está registrada la escritura de compraventa de fecha veintiséis de julio de 1984. Según señaló enton **
 230 n efecto practico". La sentencia del Supremo, con fecha 2 de octubre de 1984, declara ilegales los suel **

{DATA} FECHA	Lo que antecede a FECHA define/aclara su significado	06
--------------	--	----

10 ón ha sido lo mejor y el próximo 22 de diciembre, fecha en la que está inicialmente previsto que se cel **
 27 administradores hasta el 29 de diciembre de 1993 (fecha en la que la aseguradora fue intervenida junto **
 36 nciados ocurrieron el pasado 15 de marzo de 1993, fecha en la que Iruín sospechó que su teléfono estaba **
 65 rmaneció encarcelado hasta el 1 de abril de 1977, fecha en la que fue amnistiado. Actualmente militaba **
 97 ostés (sábado) en vez de el lunes de Pentecostés (fecha en la que termina el período pascual) y Vd. la **
 116 ora detenido durante la mañana del 24 de febrero, fecha en la que presuntamente se produjeron las agres **

CON FECHA	Exige la especificación de la fecha a que se refiere el texto: "com data"	05
-----------	---	----

30 La Haya recibe una carta firmada por Carlos, con fecha 25 de febrero, dirigida al ministro del Interior **
 64 10 508 P El Año Internacional de la Juventud Con fecha 16 de marzo publicó su periódico un artículo so **
 76 Los Alfaques, el Consejo de Ministros dictó, con fecha 29 de diciembre de 1978, una serie de normas di **
 115 el anonimato. En una ampliación de denuncia, con fecha del 4 de este mes, el padre de la víctima asegu **
 230 n efecto practico". La sentencia del Supremo, con fecha 2 de octubre de 1984, declara ilegales los suel **

{VER} FECHA	Los verbos más comunes, que acompañan la palabra FECHA son: poner, fijar, concertar, precisar, señalar, cambiar etc.	05
-------------	--	----

165 o podrá trasladarse a Buenos Aires. y elude poner fecha al regreso a España "por la huelga aérea". **
 185 struyeron su casa. Cuando la terminaron, pusieron fecha: 10 de abril de 1988. "A la fiesta vino toda la **
 67 imos los informadores. Para los diputados fijó la fecha del 1 de abril, efeméride del fin de la contien **
 55 ío, se había casado porque ya tenía concertada la fecha antes del secuestro, y el hijo mayor de su tío, **

FECHA EN QUE	Especifica una fecha genérica y anteriormente mencionada: "data em que"	05
--------------	---	----

74 a situación, preocupante desde el 9 de diciembre, fecha en que se descubrió el hecho, se ha agravado úl **
 121 a convertido en un hervidero. Desde el 9 de mayo, fecha en que fueron trasladados procedentes del Camin **
 134 omando "Araba", inactivo desde setiembre de 1989, fecha en que operativos de la Guardia Civil desarticu **
 197 ener operativa la estación hasta finales de 1999, fecha en que se pondrá en funcionamiento la estación **
 207 conómicos que se aplicaron a El Pardo desde 1951, fecha en que se produjo la anexión, han sido, según m **

LA PRIMERA FECHA	Se refiere a “a primeira etapa”, y a campeonatos o torneos	03
------------------	--	----

46 os surfistas no pudieron llevar a cabo la primera fecha del Campeonato 97 debido a la falta de viento. **
 182 . Un Renault Clio espera al ganador de la primera fecha. El Torneo Fantástico entró en la recta final. **
 183 es que podría dejar al equipo fuera de la primera fecha porque ese aluvión debe ser ingresado y procesa **

DESDE (PRO DEM/ART) FECHA	Se refiere a “desde então”, “desde a data”	02
---------------------------	--	----

59 obligada a lucir un collarín ortopédico desde esa fecha, acusa a su marido de agresiones que le produce **
 204 sde entonces. La pareja ha estado oculta desde la fecha en que el “ayatollah” Ruhollah Jomeini hiciera **

CUYA (ADJ) FECHA	Se refiere a “cuya data”	02
------------------	--------------------------	----

146 res de difícil acceso. El “Discovery”, cuya nueva fecha oficial de lanzamiento todavía no se ha anuncia **
 109 tagonista de Fetiche, una producción de TVE, cuya fecha de emisión todavía se desconoce. En Fetiche, la **

A PARTIR DE (PRO DEM/ART) FECHA	Se refiere a “a partir de então”, “a partir de hoje”	01
---------------------------------	--	----

219 a modernidad surgen o se acentúan a partir de esa fecha: el incremento y la difusión de los conocimient **

Observando los cuadros anteriores, se concluye que:

- 1) La estructura *fecha en la que* es más usada que *fecha en que*;
- 2) La estructura *hasta la fecha* es el adverbio de tiempo que ocurre más frecuentemente al lado de la palabra fecha;
- 3) La estructura *la primera fecha* no se refiere a la fecha, sino a la etapa de un campeonato;
- 4) La palabra *fecha*, utilizada con las preposiciones *desde* y *a partir de*, no se refiere específicamente a la fecha, sino a “*então*”, “*hoje*”;
- 5) La palabra *fecha*, acompañada de adjetivo, es mucho más común que el adjetivo que la antecede.

ESTRUCTURAS DE USO CON EL FALSO COGNADO DOCE

ESTRUCTURA	SIGNIFICADO	Nº. OCURRENCIAS
	Doce con el sentido de horas	
(A) LAS DOCE DE LA NOCHE	Se refiere a “meia-noite”	07

55 as la cena bufé, que concluyó poco después de las doce de la noche, comenzó el baile. Hubo música enlat **
 57 igual que otros ancianos residentes. Pasadas las doce de la noche intentó pedir ayuda o servicio médic **
 135 a el fallecimiento minutos antes o después de las doce de la noche que separa los días 19 y 20 de novie **
 181 s entonces contradictorio que se le relegue a las doce de la noche? R.- Es que influyen dos factores: p **
 187 festejos, la plaza del pueblo se convirtió, a las doce de la noche, en un auténtico horno con la quema **
 249 lamentario andaluz. Convocatorias Coloquios A las doce de la noche En el Hotel Tryp Palacio (paseo de l **
 261 rabajar, a ayudar, a amar. El sábado día 8, a las doce de la noche, Barajas, salidas internacionales, e **

A LAS DOCE Y / A LAS DOCE MENOS	Se refiere a la hora parcial de las 12 horas	05
---------------------------------	--	----

11 el cadáver de Anabel Segura fue encontrado a las doce menos cuarto de la mañana de ayer en una antigua **
 157 y seestean depredadores internacionales. Eran las doce menos cuarto cuando llega "tito Jimmy" a la somb **
 211 bajando". Según la información en su poder, a las doce y media de la noche del sábado al domingo la pri **
 223 ivió ayer una mañana de violencia y sangre. A las doce y cuarto, un vigilante jurado de Prosegur era ti **
 253 palomino en la caseta número 175 (Garrido). A las doce y media y hasta las dos y media: Jesús Cacho ("A **

SOBRE LAS DOCE	Se refiere a la hora aproximada del "meio-día" o "meia-noite"	04
----------------	---	----

101 na Scaglione, la esposa de MP, denunció sobre las doce de la noche del lunes que su marido se había ido **
 141 sospechosos. David García fue arrestado sobre las doce del mediodía de ayer en su domicilio de Madrid. **
 173 apenas a cinco calles de distancia. Fue sobre las doce y media de la noche del domingo cuando Federico **
 271 explicó que su padre les trataba bien. Sobre las doce del mediodía, el alcalde logró que el preso le p **

A LAS DOCE DE LA MAÑANA	Se refiere a "meio-día"	03
-------------------------	-------------------------	----

67 zar los trabajos por temor a nuevos aludes. A las doce de la mañana se consiguió, al fin, rescatar los **
 87 rá lugar el próximo martes día 6 de marzo y a las doce de la mañana está prevista la llegada de la expe **
 111 ie "Médico de familia" ha tenido su precio. A las doce de la mañana está previsto que ella, Rociito, en **

A LAS DOCE DEL MEDIODÍA	Se refiere a "meio-día"	03
-------------------------	-------------------------	----

1 l buque de bandera panameña "Wing Son", que a las doce del mediodía de ayer llegó a Vigo conducido por **
 7 ho un llamamiento a los ciudadanos para que a las doce del mediodía dejen todo lo que estén haciendo y **
 237 artel del Rey de El Pardo. El día anterior, a las doce del mediodía, tendrá lugar en el Palacio Real el **

A LAS DOCE	Se refiere a la hora entera, "meio-día" o "meia-noite"	02
------------	--	----

13 e atrapado por un obús una hora más tarde y a las doce regresaba, ya cadáver, en el mismo Hércules que **
 83 que estaba preparada para que explotara a las doce en punto. Con relación a este artefacto, el peri **

ALREDEDOR DE LAS DOCE	Indica hora aproximada al "meio-día" o "meia-noite"	02
-----------------------	---	----

241 on apoderarse de lo recaudación. Alrededor de las doce de la noche, dos individuos llegaron al surtidor **
 299 ña la investigación científica." Alrededor de las doce de la mañana, los restos del profesor Del Río Ho **

HASTA LAS DOCE	Indica horario de término de una actividad/acción	02
----------------	---	----

171 n. La huelga de los taxistas persistirá hasta las doce del mediodía de hoy. En ese momento los restos m **
 251 s Delgado. Feria del libro A las once y hasta las doce y media: Casimiro García Abedillo y Luis F. Fida **

DE DOCE A {NUM}	Indica horario de inicio, a las 12 horas, y término de una actividad/acción	01
-----------------	---	----

113 os desperdicios peligrosos". El citado parque, de doce a dos de la mañana, está repleto de niños de cor **

A PARTIR DE LAS DOCE	Indica horario de inicio de una actividad/acción a las 12 horas	01
-----------------------------	--	-----------

121 noches de Sevilla, una ciudad que a partir de las doce está desierta. Desde el centro al extrarradio y **

DURANTE DOCE HORAS	Indica cantidad de 12 horas invertidas para una actividad/acción	01
---------------------------	---	-----------

207 do son los dueños del vehículo y conducen durante doce horas, llevan para sus hogares entre 80 y 100 pe **

	Doce con el sentido de edad	
DE DOCE (AÑOS)	Se refiere a la edad de 12 años	05

71 uicidio de una madre que se arrojó con su hija de doce años a un acantilado MANUEL MUÑOZ, Murcia Una mu **
 107 e los vecinos, que la niña vive con su hermano de doce años, que es quien verdaderamente la cuida, mien **
 209 a sus papás. Mucho más crecida está Macarena, de doce años, la segunda hija de Helena Boyra y José Fed **
 149 han sido detenidos y acusados de matar a otro de doce para robarle diez libras egipcias (menos de tres **
 293 iente de tres años muere quemado vivo por otro de doce Palma de Mallorca. Alfonso Basallo Un deficiente **

DURANTE (PRO DEM) DOCE MESES / AÑOS	Se refiere a un período de tiempo de 12 años o meses.	05
--	--	-----------

15 Muchos se preguntan qué se ha hecho durante estos doce meses. Y algunos comparan la actual situación de **
 117 tuna era también un músico de carrera que durante doce años, hasta 1970, fue el director artístico del **
 123 venido. "Topaz", gris y calculador, contó durante doce años con la ayuda de la servil y eficiente "Turq **
 125 e gracias al matrimonio Rupp, Moscú contó durante doce años con una información puntual de las redes mi **
 277 la Policía local de Saint-Gall, en Suiza, durante doce años, decidió cambiar su uniforme por una sotana **

A LOS DOCE AÑOS/ DÍAS	Indica una acción realizada en la edad de 12 años o a los 12 días	04
------------------------------	--	-----------

39 en el "Diari de Vilanova", su ciudad natal, a los doce años. Desde entonces, no ha dejado de escribir e **
 45 niños huérfanos, cuya edad iba de los tres a los doce años, fueron masacrados el domingo en Butare, al **
 77 do sólo por esa gran contribución al cante: a los doce años, Antonio Mairena ya se ganaba la vida traba **
 43 so. Entre ellas, doña Carmen, una mujer que a los doce días de enviudar recibió un paquete a nombre de **

HACE (NUM/ADV) DOCE AÑOS	Se refiere a un período de tiempo determinado de 12 años	04
---------------------------------	---	-----------

59 diera. Pérez Alhama, abogado del duque desde hace doce años, agregó que este "golpe fatal" segó la vida **
 79 informa Patxo Unzueta, desde Bilbao, hace diez o doce años los componentes de un grupo de montaña vasc **
 127 empleados de banca, son amigos desde hace más de doce años. Todo quedaba en casa. Y de ahí no salió un **
 183 de aquella ilusión que la gente tenía hace apenas doce años, que tiene ya dados más tiros que el sillón **

LOS ÚLTIMOS DOCE MESES / AÑOS	También se refiere a un período de tiempo determinado de 12 meses o años	04
--------------------------------------	---	-----------

23 esta misma columna el pasado domingo, los últimos doce meses han sido, en ese sentido, un periodo desap **
 81 aumento del 0,7%. Lo cierto es que en los últimos doce meses, el índice de precios, como medida de la i **
 205 No sé qué hacer con el tiempo libre. Los últimos doce años, me faltaban horas. Ahora me sobran. Los ne **
 233 y 2.875 millones de pesetas. Durante los últimos doce meses, Cousteau había concebido los planos y det **

ENTRE DOCE Y {NUM} AÑOS	Indica una edad cerca de los 12 años	02
-------------------------	--------------------------------------	----

75 de pasajeros viajaba un grupo de escolares -entre doce y catorce años de edad-, que efectuaban un corto **
105 . Parece ser que la muchacha al morir tenía entre doce y trece años y medio. EFE La Junta de Andalucía, **

A LO LARGO DE {PRON DEM/ART} DOCE AÑOS	Se refiere, también, a un período de tiempo de 12 años	02
--	--	----

131 el director de EL MUNDO, a que "a lo largo de los doce años que ya lleva González en el poder, las inst **
163 con problemas de adaptación. A lo largo de estos doce años, esta vecina de la localidad madrileña de T **

	Doce con el sentido de número cardinal (cantidad)	
DOCE {SUB}	Número cardinal indicando cantidad (adjetivo)	73

3 10 508 P SUCESOS. Argelia: una explosión mata a doce cineastas. Una explosión, al parecer accidental, **
5 ar en el conjunto de los países del golfo Pérsico doce decapitaciones de mujeres en plazas públicas. La **
9 concluyó el pasado miércoles con la detención de doce personas. El jefe de la red era el barcelonés, r **
17 94 como principal sospechoso de haber asesinado a doce mujeres -entre las cuales dos de sus tres hijas, **
19 n indebida, que están penados con penas de seis a doce años. El encarcelamiento de Romaní ha acelerado **
21 n hasta 220 litros por metro cuadrado en menos de doce horas. En Roses y en Colera cayeron 210, en Port **
29 historia británica, y ha significado un gasto de doce millones de libras esterlinas (2.400 millones de **
31 ha redactado -imponiéndose un ritmo de trabajo de doce a catorce horas diarias- la mayor parte de su mo **
33 pelado- ¡Muchacho, esta camisa tiene por lo menos doce años." Luego, orgulloso de su impecable camisa a **
35 te de la tarde se les acostaba y se les levantaba doce horas después. Durante todo ese tiempo, no se le **

DOCE DE	Número cardinal indicando cantidad	04
---------	------------------------------------	----

27 a e Interior ha permitido la entrada en España de doce de los dieciséis ciudadanos cubanos que han pedi **
165 on al menos 36 personas. Se votó la renovación de doce de los 24 senadores, 204 miembros de la Cámara d **
203 sabel ha perdido un montón de kilos. No sé si los doce de la condesa De la Maza, a la aristócrata se le **
245 seis años se suicidó arrojándose desde la planta doce de la finca situada en el mismo número de la cal **

Observando los cuadros anteriores, se concluye que:

DOCE con sentido de hora

- 1) Para indicar hora aproximada, la preposición *sobre* es más usada que *alrededor*;
- 2) Para referirse al "meio-día", se puede utilizar tanto a *las doce de la mañana como a las doce del mediodía*;

DOCE con sentido de edad

- 3) Para indicar un período de tiempo, la preposición *durante* es más usada que a lo largo de;

DOCE con sentido de número cardinal (cantidad)

- 4) Doce actúa más frecuentemente como adjetivo (numeral cardinal indicando cantidad), acompañando un sustantivo.

ACTIVIDADES PREPARADAS CON EL FALSO COGNADO LARGO

Objetivo: Presentar, discutir y aplicar los diversos usos del falso cognado LARGO.

Fuente del material: Corpus de Referencia del Español Actual de la Real Academia Española (www.rae.es).

Nivel: Básico. Alumnos adultos de un instituto de idiomas.

Tiempo de duración: 1 hora

Sugerencias para el profesor: El profesor deberá proponer esas actividades después de indicar el objetivo, la fuente del material y explicar qué son las líneas de concordancia y cómo trabajarlas.

Como se trata de actividades para un nivel básico, es conveniente que se desarrollen en pequeños grupos o parejas. Pueden realizarse en las propias aulas, visto que no son actividades on-line. Se debe introducirlas en el momento de presentar los adjetivos utilizados para descripción de ropas y/o ciudades.

El profesor debe entregar a los alumnos las actividades, permitiendo que, en grupos o parejas, intenten completarlas (30 minutos aproximadamente). Caso el profesor observe que determinados grupos están teniendo dificultades, es conveniente facilitarles algunas pistas para que encuentren la respuesta. Posteriormente, con todo el grupo, se debe corregirlas, verificando las respuestas de los pequeños grupos.

Actividades:

1. Observa estas líneas de concordancia con LARGO. ¿Qué significado crees que tiene ese adjetivo? ¿Qué traducción pondrías para LARGO?

281 argo camino de Pekín a Córdoba Las impresiones El largo camino de Pekín a Córdoba La Policía
284 del campo de concentración-museo de Auschwitz. El largo desfile de rostros juveniles no se deja
154 e 87 años, no experimentó cambios ayer dentro del largo proceso de agonía, desde el momento en que
296 de regreso a tierras gallegas, tras disfrutar del largo fin de semana. Los establecimientos
37 de Volkswagen ha advertido que Seat aún tiene un largo camino por recorrer antes de alcanzar la
88 se trasladó a Cantabria y posteriormente hizo un largo viaje oficial por China. Las polémicas fotos
194 con un amigo. El día anterior había publicado un largo artículo sobre el principal sospechoso del
350 ualidad este país africano vive desangrado por un largo conflicto bélico que ha obligado a muchos de
440 erminarán en las fiestas del Pilar, les espera un largo verano de ciento siete galas, de feria en
25 utiverio. El de Aldaya es el tercer secuestro más largo de los perpetrados por ETA, después de los de
121 durante 532 días, en lo que fue el secuestro más largo de ETA, ésta es su rutina. Acude cada día a
34 un programa de expansión en un periodo de tiempo largo". Luego de meterse el recorte en el bolsillo,
178 ta que nos hayamos muerto. Se trata de un proceso largo -puede durar hasta un mes- y molesto que

2. Analizando las líneas de concordancia, ¿podrías establecer algunos de los significados para la estructura A LO LARGO DE?

206 r de los dos meses que ha durado el proceso, a lo largo de veinte sesiones, la cuestión estuvo clara
230 , entre ellos mujeres, ancianos y huérfanos. A lo largo de este mes, los beneficiarios del CICR
236 ocasionados por la guerra civil y ha sufrido a lo largo de los años varias reformas. La última de
248 tantos turistas y curiosos de todo el mundo a lo largo de los años. Las vidrieras y los murales
251 l de la localidad de Móstoles", informa Efe. A lo largo de la semana han pasado por el juzgado número
260 o Forense, en la Ciudad Universitaria, donde a lo largo del día de ayer se le practicó la autopsia.

52 todo en las principales carreteras del país. A lo largo de los 525 kilómetros que separan Rabat del
55 os servicios médicos de vigilancia y control a lo largo de todo el recorrido mucho más eficaces, con
115 espectacular dispositivo de seguridad montado a lo largo de la carretera. A Veljkovic la policía le
166 d en varios idiomas tanto en la entrada como a lo largo de todo el recorrido. En ellos se avisa de la
172 uran que tienen la fórmula para conseguirlo. A lo largo de cincuenta ejemplos prácticos exponen que
341 e peligrosas ondulaciones, y "sube" y "baja" a lo largo de muchos kilómetros. El exceso de velocidad,

3. Observa las líneas abajo e intenta hacer un esquema con algunas estructuras existentes y sus significados.

130 alir a un hombre de unos 24 años, de pelo castaño largo y con bigote. El ladrón debía conocer el
224 produjo porque uno de los jóvenes llevaba el pelo largo. Los ataques de las bandas de cabezas rapadas
266 de 1,80 ó 1,85 centímetros de altura, con el pelo largo, negro y rizado, y que vestía un chándal azul
239 se ha hecho. Porque "es tan corto el amor, y tan largo el olvido"... MANUEL HIDALGO
344 anzarote. Es marrón, pequeño, con el rabo un poco largo, la pata derecha la tiene blanca y atiende
43 na. El "puente de la amistad", de 1.200 metros de largo, fue construido por los australianos en el
103 dos metros de alto, por tres de ancho y cuatro de largo-, provocando dantescas llamas que, en algunos
148 isco alcanzó una franja de unos dos kilómetros de largo por unos cuatro de ancho. La tormenta se
221 or es un ave rapaz diurna, como de medio metro de largo, por encima de color negro y por el vientre
254 e aproximadamente dos metros de ancho por diez de largo se desplomó, rebotó contra una de las grúas y
305 edondela. La estructura de madera (de 5 metros de largo por 1,70 de alto), cubierta de vegetales,
326 car los cuerpos. El túnel tiene 3,2 kilómetros de largo y 3,6 metros de diámetro. El fuego se inició
46 a. Los mecenas que no han querido comprometerse a largo plazo revisarán el acuerdo anualmente.
91 rigen ellos... Prefieren establecer estrategias a largo plazo No les gusta perder el tiempo en
392 scantes. Y, por supuesto, las salchichas. Y a más largo plazo serán de plástico el vino de Jerez, la
73 cortar el suministro de explosivos a los comandos largo tiempo. La actuación policial, desarrollada
79 o respuesta afirmativa a una petición que llevaba largo tiempo sobre la mesa del rector Gabriel
157 e les concedan el permiso de venta que desde hace largo tiempo han solicitado muchos de ellos sin
413 l cual según confesión testifical, sigue latiendo largo rato entre las manos después de haber sido

ACTIVIDADES PREPARADAS CON EL FALSO COGNADO FECHA

Objetivo: Presentar, discutir y aplicar los diversos usos del falso cognado FECHA.

Fuente del material: Corpus de Referencia del Español Actual de la Real Academia Española (www.rae.es).

Nivel: Básico. Alumnos adultos de un instituto de idiomas.

Tiempo de duración: 1 hora

Sugerencias para el profesor: El profesor deberá proponer esas actividades después de indicar el objetivo, la fuente del material y explicar qué son las líneas de concordancia y cómo trabajarlas.

Como se trata de actividades para un nivel básico, es conveniente que se desarrollen en pequeños grupos o parejas. Pueden realizarse en las propias aulas, visto que no son actividades on-line. Se debe introducirlas en el momento de presentar datos personales, momento en que necesitarán saber qué significa fecha, para firmar un impreso y también fecha de *nacimiento*. En grupos o parejas, el profesor puede dejar que ellos intenten completarlas (30 minutos aproximadamente). Caso el profesor observe que determinados grupos están teniendo dificultades, es conveniente facilitarles algunas pistas para que encuentren la respuesta y ayudarles con el vocabulario desconocido, principalmente en el ejercicio 2, de huecos en blanco. Posteriormente, con todo el grupo, se debe corregirlas, verificando las respuestas de los pequeños grupos.

Actividades:

1. Observando estas líneas de concordancia, intenta descubrir el significado de la palabra FECHA, considerando el contexto en que aparece y las palabras que la acompañan.

10 ón ha sido lo mejor y el próximo 22 de diciembre, fecha en la que está inicialmente previsto que se cel **
27 administradores hasta el 29 de diciembre de 1993 (fecha en la que la aseguradora fue intervenida junto **
36 nciados ocurrieron el pasado 15 de marzo de 1993, fecha en la que Iruin sospechó que su teléfono estaba **
65 rmaneció encarcelado hasta el 1 de abril de 1977, fecha en la que fue amnistiado. Actualmente militaba **
97 ostés (sábado) en vez de el lunes de Pentecostés (fecha en la que termina el periodo pascual) y Vd. la **
116 ora detenido durante la mañana del 24 de febrero, fecha en la que presuntamente se produjeron las agres **

¿FECHA tiene el mismo significado en portugués? ¿Qué significa en español?

¿Qué estructuras se observan en las líneas de concordancia arriba?

2. Observando las líneas de concordancia a continuación, intenta completar las frases utilizando los adjetivos o sustantivos que acompañan a la palabra FECHA (DE). Puede haber más de una respuesta.

22 ron igualmente en que se ha de mantener 1997 como fecha de reapertura del teatro, aunque Maragall expre **
91 o milenio. El 1 del uno del 2001 constará como su fecha de nacimiento en la clínica San Miguel de Pampl **
133 UTOS Se admiten apuestas. De aquí al 18 de marzo, fecha de la boda real, toda horterada puede tener su **
176 rmen Tello. A menos de un mes para el 1 de marzo, fecha del enlace, el faraón de Camas ha anunciado, a **
15 aron que el Rey iniciara su periodo vacacional la fecha prevista, dado que el mismo día 20 las declarac **
16 Furiase, que se ha instalado en Buenos Aires sin fecha prevista de regreso. Las revistas hablan de cri **
39 . Madrid 2003 2003 10 508 R En fecha próxima se anunciará la celebración del acto E **
79 España en los dos últimos años, venga a Madrid en fecha próxima invitado por el ayuntamiento de la capi **
70 on niños pequeños. Si se les dijera, por fin, una fecha concreta, les sería más fácil soportar los mese **
71 ros de que acaben yendo a España. "Si hubiera una fecha concreta", asegura uno de ellos, "yo dejaría mi **
82 res años. Sin embargo, Jaime Hacar asegura que la fecha de apertura del expediente fue en noviembre de **
88 forma subsidiaria. Aunque Asensio no precisó una fecha límite, insistió en que "los plazos son muy cor **
89 udadanos con una antelación de dos meses sobre la fecha de caducidad de su permiso de armas. Paralelame **
128 ogida entre los madrileños y hasta ahora no tiene fecha límite. "Estaremos hasta que el alcalde nos lo **
107 gre y cálido puente de tres ojos... es decir, una fecha señalada en la que mucha gente morirá. La vida **
154 da que no se incorporó a su acuartelamiento en la fecha fijada. García-Mercadal considera que esa sente **
180 a persona". Retana no recordó con exactitud si la fecha fijada para el viaje desde La Plata a Pinamar f **
212 carne de una chica joven". Y dicho y hecho. En la fecha citada, después de que la joven holandesa Renee **
216 tripulaciones de ambos buques se efectuará en la fecha indicada y los gastos que ella ocasione correrá **

1. El príncipe Felipe presenta a la nación a su novia y anuncia la fecha _____ para 28 de mayo.
2. Jaime Hacar asegura que la fecha _____ del expediente va a ser en noviembre.
3. Pablo se fue a Francia a trabajar y no tiene fecha _____ de regreso.
4. El 23 de octubre es la fecha _____ para el referendo en Brasil sobre el uso de armas de fuego.
5. El profesor les estableció una fecha _____ para la entrega de los trabajos.
6. El 31 de julio de 2006 es la fecha _____ para la entrega de la obra.

3. Utilizando como ejemplo las líneas de concordancia abajo, intenta completar las frases a continuación con la preposición adecuada.

219 a modernidad surgen o se acentúan a partir de esa fecha: el incremento y la difusión de los conocimient **
59 obligada a lucir un collarín ortopédico desde esa fecha, acusa a su marido de agresiones que le produce **
109 tagonista de Fetiche, una producción de TVE, cuya fecha de emisión todavía se desconoce. En Fetiche, la **
24 oximación al pueblo. Su reinado ha sido, hasta la fecha, un modelo de monarquía democrática, pero su fu **
73 e fundado en 1976, ataca a las personas. Hasta la fecha, todos sus atentados fueron contra los bienes. **
3 ner relaciones sexuales. Los hechos ocurrieron en fecha no determinada del año 1988 en Iria Flavia, en **
39 . Madrid 2003 2003 10 508 R En fecha próxima se anunciará la celebración del acto E **
30 La Haya recibe una carta firmada por Carlos, con fecha 25 de febrero, dirigida al ministro del Interior **
64 10 508 P El Año Internacional de la Juventud Con fecha 16 de marzo publicó su periódico un artículo so **

1. Maluf ha declarado que desconoce que _____ esa fecha le hayan ingresado dinero en su cuenta.
2. _____ esa fecha no lo volvieron a ver por el pueblo.

3. _____ fecha del 4 de este mes, el senador declaró su participación en el esquema de los correos.

4. _____ de esa fecha comienza, afortunadamente, el verano.

5. _____ la fecha, los juzgados han dictado tres sentencias contra el senador.

4. Observando las líneas abajo, intenta encontrar un verbo (o verbos) que pueda sustituir los que acompañan la palabra FECHA.

165 o podrá trasladarse a Buenos Aires. y elude poner fecha al regreso a España "por la huelga aérea". **
185 struyeron su casa. Cuando la termi////n, pusieron fecha: 10 de abril de 1988. "A la fiesta vino toda la **
67 imos los informadores. Para los diputados fijó la fecha del 1 de abril, efeméride del fin de la contien **
55 io, se había casado porque ya tenía concertada la fecha antes del secuestro, y el hijo mayor de su tío, **
88 forma subsidiaria. Aunque Asensio no precisó una fecha límite, insistió en que "los plazos son muy cor **

ACTIVIDADES PREPARADAS CON EL FALSO COGNADO DOCE

Objetivo: Presentar, discutir y aplicar los diversos usos del falso cognado DOCE.

Fuente del material: Corpus de Referencia del Español Actual de la Real Academia Española (www.rae.es).

Nivel: Básico. Alumnos adultos de un instituto de idiomas.

Tiempo de duración: 45 minutos.

Sugerencias para el profesor: El profesor deberá proponer esas actividades después de indicar el objetivo, la fuente del material y explicar qué son las líneas de concordancia y cómo trabajarlas.

Como se trata de actividades para un nivel básico, es conveniente que se desarrollen en pequeños grupos o parejas. Pueden realizarse en las propias aulas, visto que no son actividades on-line. El momento ideal para introducirlas es en la presentación de números y horas.

El profesor debe entregar a los alumnos las actividades, permitiendo que, en grupos o parejas, intenten completarlas (25 minutos aproximadamente). Caso el profesor observe que determinados grupos están teniendo dificultades, es conveniente facilitarles algunas pistas para que encuentren la respuesta. Posteriormente, con todo el grupo, se debe corregirlas, verificando las respuestas de los pequeños grupos.

Actividades:

1. DOCE, en portugués, se refiere a un sustantivo o adjetivo que indica algo dotado de sabor azucarado o melado. ¿Y en español? ¿Tiene el mismo significado? Observa las líneas abajo e intenta definir DOCE.

257 n la finca en ese momento, son domadores y poseen doce leones y otros grandes felinos en su granja. Un
269 ose, aunque algo queda; pero eso es cosa de diez, doce personas a lo sumo... que tenían otro tipo de in
195 ampanadas, escuchaba las contracciones". Tras las doce uvas y los besos de rigor, salieron "disparados"
79 informa Patxo Unzueta, desde Bilbao, hace diez o doce años los componentes de un grupo de montaña vasc
211 bajando". Según la información en su poder, a las doce y media de la noche del sábado al domingo la pri

2. Lee las concordancias abajo e intenta clasificarlas en estructuras de uso, especificando a qué se refiere DOCE en estos casos:

83 que estaba preparada para que explotara a las doce en punto. Con relación a este artefacto, el peri
11 el cadáver de Anabel Segura fue encontrado a las doce menos cuarto de la mañana de ayer en una antigua
223 ivió ayer una mañana de violencia y sangre. A las doce y cuarto, un vigilante jurado de Prosegur era ti
181 s entonces contradictorio que se le relegue a las doce de la noche? R.- Es que influyen dos factores: p
187 festejos, la plaza del pueblo se convirtió, a las doce de la noche, en un auténtico horno con la quema
249 lamentario andaluz. Convocatorias Coloquios A las doce de la noche En el Hotel Tryp Palacio (paseo de l
87 rá lugar el próximo martes día 6 de marzo y a las doce de la mañana está prevista la llegada de la expe
111 ie "Médico de familia" ha tenido su precio. A las doce de la mañana está previsto que ella, Rociño, en
7 ho un llamamiento a los ciudadanos para que a las doce del mediodía dejen todo lo que estén haciendo y
237 artel del Rey de El Pardo. El día anterior, a las doce del mediodía, tendrá lugar en el Palacio Real el
241 on apoderarse de lo recaudación. Alrededor de las doce de la noche, dos individuos llegaron al surtidor
299 ña la investigación científica." Alrededor de las doce de la mañana, los restos del profesor Del Río Ho
141 sospechosos. David García fue arrestado sobre las doce del mediodía de ayer en su domicilio de Madrid.
173 apenas a cinco calles de distancia. Fue sobre las doce y media de la noche del domingo cuando Federico
157 y seestean depredadores internacionales. Eran las doce menos cuarto cuando llega "tito Jimmy" a la somb

3. Observando las líneas abajo, ¿qué estructuras podemos formar con DOCE, indicando un período de tiempo (años, meses, días etc.)?

107 e los vecinos, que la niña vive con su hermano de doce años, que es quien verdaderamente la cuida, mien
209 a sus papás. Mucho más crecida está Macarena, de doce años, la segunda hija de Helena Boyra y José Fed
77 do sólo por esa gran contribución al cante: a los doce años, Antonio Mairena ya se ganaba la vida traba
117 tuna era también un músico de carrera que durante doce años, hasta 1970, fue el director artístico del
131 el director de EL MUNDO, a que "a lo largo de los doce años que ya lleva González en el poder, las inst
163 con problemas de adaptación. A lo largo de estos doce años, esta vecina de la localidad madrileña de T
59 diera. Pérez Alhama, abogado del duque desde hace doce años, agregó que este "golpe fatal" segó la vida
79 informa Patxo Unzueta, desde Bilbao, hace diez o doce años los componentes de un grupo de montaña vasc
205 No sé qué hacer con el tiempo libre. Los últimos doce años, me faltaban horas. Ahora me sobran. Los ne
75 de pasajeros viajaba un grupo de escolares -entre doce y catorce años de edad-, que efectuaban un corto
105 . Parece ser que la muchacha al morir tenía entre doce y trece años y medio. EFE La Junta de Andalucía,
43 so. Entre ellas, doña Carmen, una mujer que a los doce días de enviudar recibió un paquete a nombre de
15 Muchos se preguntan qué se ha hecho durante estos doce meses. Y algunos comparan la actual situación de
233 y 2.875 millones de pesetas. Durante los últimos doce meses, Cousteau había concebido los planos y det

4. Observando las líneas abajo, intenta clasificar las categorías gramaticales de DOCE. ¿Cuál el sustantivo oculto a que se refiere DOCE en cada caso?

97 veintena de equipos, desde uno o dos perros hasta doce, competirán con trineos sobre ruedas, ante la fa 133
500 personas que salían de un concierto. Al final doce -entre ellas John Tishaw, sólo con un hombro dis 165 on
al menos 36 personas. Se votó la renovación de doce de los 24 senadores, 204 miembros de la Cámara d
203 sabel ha perdido un montón de kilos. No sé si los doce de la condesa De la Maza, a la aristócrata se le
213 realidad, es buscar el otoño. Meta otoño, diez o doce por año. Con menos no se conforman. Pero se quej
263 aban los síntomas de haber inhalado el gas. Otros doce habían sido admitidos en centros hospitalarios e
267 pero vivió mucho en Italia: siete años en Milán y doce en Roma. En el prefacio a "La Cartuja de Parma",

Conclusiones

Para una adquisición más adecuada de los falsos cognados es necesario ofrecer al alumno las diversas posibilidades de uso y significados según el contexto.

Facilita los procesos de descubrimiento y de resolución de problemas mientras el alumno construye su propio conocimiento.

De acuerdo con la propuesta de Cobb (1999), el conocimiento mediante este tipo de actividad se retiene más fácilmente en la memoria, transfiriéndose para otros contextos; expone al alumno a una gran cantidad de ejemplos de uso real de lengua, estimulándole a la reflexión, le hace reconocer la importancia del trabajo en grupo y de la comunicación con sus parejas y, finalmente le facilita la selección de temas en función de sus necesidades o dificultades.

Se trata de un abordaje diferente y motivador de aprendizaje de léxico. El material ofrecido posibilita más su adquisición y ofrece una rica experiencia de lengua en uso auténtico. Los alumnos entran en contacto con más palabras y estructuras que las estudiadas, o sea, el rico contexto en el que el léxico es estudiado posibilita considerables oportunidades para el alumno enriquecer su léxico.

Existen muchas estructuras frecuentes que los libros didácticos y los diccionarios no presentan.

La utilización de la Lingüística de Corpus en actividades para la enseñanza de idiomas enfatiza el desarrollo de la habilidad de descubrimiento de los alumnos, que asumen un papel de descubridor o investigador, y el profesor pasa a tener como función principal propiciar medios para que puedan desarrollar sus estrategias de investigación.

Los alumnos pasan a tener una participación activa en el proceso de aprendizaje, una vez que se fundamenta en el principio de descubrimiento y observación. Por su vez, el

profesor deja de ser la fuente de todas las informaciones y respuestas, ya que cuenta con el ordenador como proveedor de información.

En este caso específico, una eficaz adquisición y apropiación de los falsos cognados no exige la mera traducción de los mismos, hay que ofrecer al alumno las diversas posibilidades de uso y de significados que un falso cognado puede asumir en función del contexto.

Las actividades basadas en el análisis de concordancias facilitan los procesos de descubrimiento y de resolución de problemas en la medida en que permiten que el alumno construya su propio conocimiento (Cobb, 1999).

Se trata de un abordaje diferente y motivador de aprendizaje de léxico. El material ofrecido posibilita mucho más que su adquisición, ofrece una rica experiencia de lengua en uso auténtico.

Esperamos, por lo tanto, que este trabajo pueda contribuir para la Lingüística de Corpus en la enseñanza de lenguas extranjeras, ayudándonos a rellenar el hueco que hay en estos momentos en lo que se refiere a estudios en el área de la enseñanza de E/LE basados en corpus.

Referencias bibliográficas

- Allen & Corder. 1975. *The Edinburg course in applied linguistics*. Papers. London: Oxford University Press.
- Bachman, L. 1990. Communicative language ability. Trad. Esp. "Habilidad lingüística comunicativa. In M. Llobera (coord.). 1995. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.
- Bechara, S. e W. Moure. 1998. *¡Ojo! Con los falsos amigos*. São Paulo: Ed. Moderna.
- Benedetti, A. 2001. Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español. In *Forma. Formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- Berber Sardinha, T. 2004. *Lingüística de Corpus*. São Paulo: Manole.
- Biber, D. 1999. *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Longman.
- Biber, D., S. Conrad & R. Reppen. 1998. *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, D. 1980. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brugueño Miranda, F. 1998. Sobre algunos tipos de Falsos Cognados. In *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. vol. 8. Brasília: Consejería de Educación.
- Camorlinga Alcaraz, R. 1991. Grados de interferencia léxica. In L. Ambrozio & N. Takeuchi (orgs.). *Anais do IV Congresso de Professores de Espanhol*. Curitiba: APEEPR.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. Trad. Esp.: De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera (coord.). 1995. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.
- Cobb, T. 1999. Applying constructivism: a test for the learner as scientist. In *Educational technology research & development*. 47(3), 15-31.
- Council of Europe. 2001. *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Strasbourg: Instituto Cervantes.
- Durão, A. et al. 2002. Considerações sobre alguns vocábulos heterossemânticos do espanhol face ao português. In *Anais das III Perspectivas Teórico-práticas do Ensino de Espanhol a Brasileiros: o ensino/aprendizagem de espanhol no Brasil de hoje*. Londrina:

Netsquare, CD Rom.

Eres Fernández, I. 1995. ¿Qué español enseñamos? ¿Qué español hablamos?. In *Actas del IV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. São Paulo: Embajada de España.

Feijóo Hoyos, B. 1992. *Dicionário de falsos amigos do espanhol e do português*. São Paulo: Página Aberta.

Firth, J. 1957. *Papers in linguistics – 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.

Gómez Molina, J. 1997. “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”. In *REALLE, Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*. 7:69-93. Universidad de Alcalá de Henares.

Halliday, M. 2002. *On grammar: The collected Works of M.A.K. Halliday*. New York e London: Continuum.

Houaiss, A. 2001. *Dicionário eletrônico de lingual portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. Instituto Cervantes. 1994. *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares.

Jacob, C. 2002. Computadoras, corpora y la enseñanza de español en cursos de textos. In *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. vol. 12. Madrid: Ministerio de Educación del Reino de España.

Johns, T. 1991. From printout to hadout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In T. Johns e P. Kong (eds.) *Classroom concordancing*. ELR Journal, vol. 4. Birmingham: Birmingham University Press, 27-46.

Kennedy, G. 1998. *Introduction to corpus linguistics*. London: Longman.

Lewis, M. 1993. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. London: Language Teaching Publications.

Ljung, M. 1990. *A Study of TEFL Vocabulary*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.

Mindt, D. 1994. English corpus linguistics and the foreign language teaching. In J. Thomas & M. Short (eds.) *Using corpora for language research*. London: Longman.

Moliner, M. 2002. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Richman, S. H. 1965. *A comparative study of Spanish and Portuguese*. Department of Romance Languages: University of Pennsylvania, Ph. D. Thesis.

Ringbon, H. 1992. On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. In *Language Learning*, 42/1

Sánchez, A. 1995. *Cumbre. Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*. Madrid: SGEL.

Sinclair, J. 1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Stevens, V. 1991. Classroom concordancing: vocabulary materials derived from relevant, authentic texts. In *English for specific purposes*, 1:35-46.

Stubbs, M. 1993. British traditions in text analysis. In M. Baker, G. Francis, E. Tognini-Bonelli (orgs). *Text and technology. In honour of John Sinclair*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.

Tribble, C. & G. Johns. 1990. *Concordances in the classroom: a resource book for teachers*. London: Longman.

Willis, D. 1990. *The lexical syllabus – a new approach to language teaching*. London e Glasgow: Collins ELT.

Léxico, cultura y humor en las clases de ELE

Isabel Gretel M. Eres Fernández. Universidade de São Paulo
Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro. Colégio Lantagi

Introducción

Varias publicaciones⁶ sobre una nueva perspectiva de enseñanza de lengua centrada en el texto ya están disponibles desde la década de los 80. Sin embargo, para muchos profesionales del área, este sigue siendo solamente un pretexto para estudios de normas gramaticales. Según Brandão (2000: 17) “una nueva dimensión discursiva del texto presupone una concepción interaccionista del lenguaje, centrada en la problemática de la interlocución.”⁷ De esa manera, cuando se habla o se escribe, uno define cómo organizará el mensaje, según la intención que desea atribuirle o según los efectos de sentido que quiera provocar en el interlocutor o lector. Por ejemplo, para vender algo es posible recurrir a un anuncio publicitario, hablado o escrito, situación en la que normalmente no se usaría un texto predominantemente literario.

Por otra parte, cuando un individuo lee o escucha algo debe identificar los diferentes géneros presentes en la comunicación y ser capaz de inferir la intención del emisor del mensaje. Bakhtin (*apud* Brandão, 2000: 36) considera el texto como un producto de la interacción social. De esa forma, al leer un manual de instrucciones de funcionamiento de un aparato, por ejemplo, tenemos expectativas diferentes de las de alguien que tiene en sus manos unos comics. Igualmente, buscar información en un listín de teléfonos supone procedimientos de lectura distintos de los que utiliza el que sigue una receta al hacer un pastel.

En ese sentido, diversificar los géneros que se llevan a clase es pertinente y a la vez necesario, ya que diferentes tipologías textuales responden a expectativas e intenciones comunicativas distintas. Cada género tiene una organización estable, pero no totalmente fija y algunos presentan formas más regulares que otros. Es lo que Bakhtin (*apud* Brandão, 2000: 38) denomina *fuerzas centrípetas* y *fuerzas centrífugas*. Una tarjeta postal, por ejemplo, presenta una organización textual más estable que una poesía.

Entre la gran variedad de géneros están aquellos cuya intención es divertir al in-

⁶Entre las diversas obras dedicadas a los géneros textuales podemos mencionar las de Dionisio, Machado y Bezerra (2002), Karwoshi, Gaydeczka y Brito (2006), entre otras.

⁷Los textos entre comillas son traducciones libres nuestras de las citas originales.

terlocutor. Es el caso de viñetas, comics, tiras, crucigramas y chistes, por ejemplo, géneros que elegimos para tratar cuestiones del conocimiento léxico y sociocultural asociadas al humor.

El humor en las clases de E/LE

Al llevar el género humorístico a clase – chistes, *comics*, etc. –, hay que tener en cuenta que no se deben presentar a los alumnos aquellos materiales que contienen cualquier tipo de prejuicio, referencias a temas sexuales o palabrotas. De esa forma se evitará el incentivo de actitudes negativas o que fomenten situaciones desagradables. Lo esencial de utilizar textos cómicos en las clases de E/LE es la función que ejercerán: la de facilitar el aprendizaje con buen humor.

El texto siguiente, bastante conocido, nos sirve para acercarnos al tema:

Dos amigos están en el campo y cuando se acercan a un río uno se tira al agua y le pregunta al otro que se queda en la orilla:

— *¿No nadas nada?*

A lo que el compañero le contesta:

— *No traje traje.*

Este sencillo diálogo puede resultarles divertido a algunos estudiantes pero quizá no todos tengan la misma opinión. Los juegos de palabras que nos parecen evidentes no siempre les son tan claros a los estudiantes. Si tenemos que explicarles en qué puntos reside el humor, este deja de existir. Y si parafraseamos el texto original y les decimos a los aprendices:

— *¿No nadas ni un poquitín?*

— *No nado porque no he traído el traje de baño.*

también se elimina el humor que provocan los juegos de palabras.

Por lo tanto, hay que buscar otras formas para que los estudiantes capten el sentido original. Y es ahí precisamente donde quizá resida una de las dificultades que tenemos los profesores: ¿cómo hacerles entender el humor presente en los chistes? ¿Cómo hacerles ver que, muchas veces, son los aspectos culturales, asociados al léxico elegido, lo que nos hace reír o sonreír?

El humor y los conocimientos del aprendiz

El sentido del humor varía de cultura a cultura, de situación a situación e incluso de persona a persona. Hay quienes se divierten con todo y se ríen por todo; hay quienes solo se ríen dos horas después de haber oído un chiste; y hay quienes no le encuentran la gracia a nada. Esto es normal cuando nos expresamos en nuestra lengua materna y las características individuales se transfieren, como es lógico, cuando nos expresamos en una la lengua extranjera. Pero, en este caso, hay problemas añadidos: un limitado

dominio lingüístico o el escaso conocimiento de aspectos socioculturales relacionados al nuevo idioma acentúan la dificultad que uno pueda tener para detectar el humor en lo que oye o lee.

Si dejamos las características personales a un lado, ya que no podemos modificarlas ni controlarlas, y nos centramos en aquello que, de cierta forma, es común en lo referido al humor, quizá arrojemos alguna luz sobre este asunto.

Como se sabe, la comicidad se manifiesta, por ejemplo, a través de juegos de palabras: si se desconoce el doble sentido de los vocablos o la ironía con que se emplean, no se encontrará el humor. Por otra parte, los temas más frecuentes de los chistes son los que se refieren a la política, a hechos de la actualidad (del momento) y a personalidades (a los “famosos”). Si no se conoce la situación por la que pasa un determinado país, los acontecimientos más recientes que se han desarrollado en él o lo que han dicho o hecho determinadas personas, difícilmente se entenderá un chiste o un comentario con doble sentido. Además, también es fundamental que se domine la estructura del discurso (escrito o hablado) pues, muchas veces, la comicidad reside en su ruptura: la quiebra de la expectativa puede ser una forma de provocar el humor. Por lo tanto, poco a poco, todos esos aspectos han de llevarse a clase, desde los niveles iniciales, ya que ser capaz de entender la presencia del humor en un texto forma parte de la competencia comunicativa – tan de moda – que se espera alcanzar.

De esa forma, podríamos decir que encontrarle el sentido de comicidad a un texto – oído o leído – depende de varios factores. A continuación nos referimos a tres de ellos⁸:

1. Conocimiento lingüístico que comprende los niveles fonético/fonológico, morfológico/léxico, sintáctico y semántico.⁹ (KOCH y TRAVAGLIA, 1999: 57)

Veamos las siguientes frases y sus autores¹⁰:

- ✓ *Vayamos al grano. (Un dermatólogo)*
- ✓ *No al paro. (Un cardíaco)*
- ✓ *Tengo un nudo en la garganta. (Un ahorcado)*

Si el lector ignora los diferentes significados de las palabras “grano”, “paro”, “nudo”, “ahorcado”, y de las expresiones “ir al grano”, “estar en el paro”, “tener un nudo en la garganta”, no comprenderá dónde está el humor pues no establecerá la necesaria relación entre la frase y su autor que es, precisamente, lo que le otorga un sentido de comicidad a cada una de las afirmaciones.

Lo mismo le pasará a alguien que no sepa el sentido de la palabra “uno” en el chiste¹¹ siguiente:

⁸ Koch y Travaglia (1999) mencionan varios factores relacionados a la coherencia y que, por lo tanto, interfieren en el grado de comprensión de un texto. Los aspectos citados son: 1) conocimiento lingüístico, 2) conocimiento de mundo, 3) conocimiento compartido, 4) inferencia, 5) factores pragmáticos, 6) situación, 7) intencionalidad y aceptabilidad, 8) información, 9) focalización, 10) intertextualidad y 11) relevancia.

⁹ Como el tema del Seminario son las estrategias para el aprendizaje del léxico en ELE, observaremos el caso de la comprensión de textos humorísticos a nivel léxico.

¹⁰ Disponible en: <http://www.loschistes.com> Acceso en 10/07/2006.

¹¹ Disponible en: <http://www.loschistes.com> Acceso en 12/07/2006. Adaptado.

Le pregunta un amigo a otro:

— ¿Cuál es la mitad de uno?

Y el otro contesta:

— El ombligo...

Si sólo se entiende “uno” como un número, no se verá la gracia del texto.

En la tira de Mafalda¹² que presentamos a continuación, el humor está en la confusión que Miguelito se hace entre las palabras “pichiruchi”, un insulto, y Machu Picchu, una ciudad peruana. El contexto deja claro que el primer término se refiere a un tipo de insulto. Sin embargo, no hay pistas en esta tira para que el lector pueda inferir que Machu Picchu sea una ciudad de Perú. En este caso, para captar el humor, es fundamental que se comprenda el léxico.



Aunque se tenga en cuenta que el hecho de entender el léxico no garantiza la comprensión de un texto humorístico – como es el caso de esta tira –, pues hay otros factores que intervienen en la comprensión, resulta claro, por otra parte, que desconocer el significado de determinado vocablo puede comprometer el objetivo del mensaje, o sea, el de provocar la risa del interlocutor.

2. Conocimiento del mundo, es decir, todo conocimiento presente en la memoria. Se incluye aquí “el conocimiento lingüístico, conceptos, modelos cognitivos globales, hechos generalizados y episodios particulares que forman parte de la experiencia de cada individuo” (Koch y Travaglia, 1999: 62)

Una forma de hacer que los alumnos empiecen a observar la presencia del humor en lengua extranjera es partir de aquello que ellos ya conocen y dominan: el entorno de su lengua materna. El estudiante sabe – aunque no siempre tenga conciencia de ello – qué le hace reír, qué le resulta divertido o gracioso. Así, llevar a clase historietas o chistes que tengan que ver con la realidad que él conoce facilita su comprensión, puesto que los aspectos culturales presentes en ellos le son conocidos. Veamos un ejemplo¹³:

¹²Disponible en: <http://www.todohistorietas.com.ar/tiras2.htm> Acceso en 10/07/2006.

¹³Viñeta recibida por correo electrónico, sin indicación de autoría.



El humor sólo tiene sentido si los estudiantes conocen los símbolos de los equipos de fútbol y si están enterados de la situación de cada uno en determinado momento. Si *Palmeiras* estuviera en una posición mejor en el campeonato, el texto sería incoherente y no se comprendería la viñeta. Una posibilidad de explotación en clase de este tipo de texto es pedirles a los estudiantes que traduzcan las frases.

Como se observa, es importante que el conocimiento de mundo de los interlocutores sea compartido por los que intervienen en el discurso. Tomemos como ejemplo la situación de hablantes nativos de una misma lengua: uno es físico y el otro profesor de lenguas. Aunque tengan experiencias culturales semejantes, si el profesor de lenguas lee un texto de física cuántica, puede que no lo comprenda, porque los conocimientos de mundo, o los específicos, en ese caso, no son compartidos.

3. Inferencia. Como ya hemos mencionado, si explicamos dónde reside el humor, lo eliminamos. La inferencia es el procedimiento que se usa para “establecer una relación, no explícita en el texto, entre dos elementos de ese texto” (Koch y Travaglia, 1999:70). En el enunciado “María, la sal” podemos hacer varias inferencias. Lo que determinará las posibilidades de interpretación será el contexto. De esa forma, si el enunciado propuesto ocurre en una situación en la cual María está cenando con Simone y ésta le dice: “María, la sal”, se puede inferir que:

- ✓ la comida esté poco salada o sin sal.
- ✓ la comida esté demasiado fuerte de sal (en caso de que María haya hecho la comida y/o que María normalmente le eche mucha sal a la comida).
- ✓ la sal esté cerca de María.
- ✓ Simone quiere que María le acerque la sal.

Si observamos ahora una tira cómica¹⁴ podremos constatar la importancia de la inferencia también en ese tipo de texto:

¹⁴Disponible en: <http://mafalda.dreamers.com/> Acceso en 12/07/2006.



Se puede inferir que:

- ✓ A Felipe no le gustó la idea de que estuviera masticando una vaca en equipo.
- ✓ Tuvo tanto asco que no quiere volver a comer carne.
- ✓ Zapallo no es carne de vaca.
- ✓ No le gusta el zapallo o cualquier otro tipo de legumbre hervida, pero ante la situación, prefiere eso a la carne.

Según Koch y Travaglia (1999) hay algunos tipos de textos que presuponen mayor amplitud de líneas de inferencias. Es el caso de textos ambiguos como los de humor, los publicitarios, los de discursos o pronunciamientos de políticos y los de textos polisémicos como los de literatura. Por lo tanto, su utilización en clase puede aportar muchas posibilidades de ampliación de conocimiento.

Los juegos de palabras

Difícilmente se pueden traducir las historietas o los chistes que contienen juegos de palabras, excepto cuando hay total coincidencia entre los idiomas. Por lo tanto, no hay más remedio que entenderlos en el “original”. Y si apropiarse del vocabulario “básico” de una lengua extranjera y del sentido denotativo de las palabras no es una tarea fácil, dominar un número mayor de vocablos y conocer su sentido connotativo es algo que no se termina de adquirir nunca.

Veamos estos ejemplos¹⁵:



¹⁵Imágenes recibidas por correo electrónico, sin indicación de autoría.

Las imágenes probablemente les resulten divertidas a quienes conozcan las expresiones idiomáticas que, en Brasil, se relacionan a las fotos: “chá de cadeira”, “encher lingüiça” e “engolir sapo”. El humor reside en el intento de representar denotativamente las expresiones que deben ser comprendidas en su sentido connotativo. Obviamente, no se traducen estas expresiones al pie de la letra a otras lenguas pero, muchas veces, hay expresiones equivalentes en cuanto al sentido o al uso. Así que la mejor forma de empezar a incorporarlas sea introduciéndolas poco a poco ya a partir de los niveles iniciales¹⁶.

Para eso, se puede tomar como base la lengua materna de los estudiantes, o aquellas construcciones más cercanas a la forma usual en el idioma materno. Esto les empezará a familiarizar con la presencia del humor en el nuevo idioma. Así por ejemplo, es posible mostrarles algunos usos lingüísticos inadecuados y a la vez muy frecuentes, tanto en portugués como en español. Si tales usos se asocian a algún comentario, la probabilidad de efectos cómicos se potenciará. Veamos algunos ejemplos de frases que oímos en nuestro día-a-día:

En su autobiografía, Fulano de Tal nos cuenta que...
Pero bueno, si es “autobiografía”, ¡ya es suya...!

Tenía una fantástica sonrisa en los labios.
Y por casualidad ¿alguien ha visto una sonrisa en la rodilla?

Hay una gotera en el techo.
En el suelo sería imposible...

Estaba exultante de alegría.
¿Hay quien esté exultante de tristeza?

Estos y otros ejemplos parecidos, además de mostrarles a los alumnos el uso preciso de las palabras, permiten introducir el humor y, como se ha mencionado, la probabilidad de que el alumno recuerde que estas construcciones no son adecuadas aumenta considerablemente.

El conocimiento sociocultural

Con relación a la enseñanza de lenguas extranjeras se nota que, en muchos casos, el conocimiento lingüístico y la capacidad de hacer inferencias no garantiza la comprensión de textos, orales o escritos. El conocimiento sociocultural es fundamental para que haya comprensión de muchos tipos de mensajes, como el siguiente, también muy conocido:

Dos amigos están en un restaurante. Se acerca el camarero y les pregunta qué van a comer. Uno de ellos contesta que quieren tortilla y, entonces, el camarero le pregunta si prefieren la francesa o la española. El cliente contesta que da igual, pues no van a hablar con ella.

¹⁶Sobre actividades de presentación y práctica de expresiones idiomáticas en español, véase Eres Fernández y otros (2003, 2004).

Si no sabemos que tortilla es un plato típico en España y que, además de lenguas, española y francesa son diferentes tipos de tortilla, no podremos comprender la comicidad del texto. Interfieren en la comprensión, el conocimiento lingüístico y el cultural a la vez.

Algo semejante ocurre en la historieta¹⁷ siguiente, de nuevo un ejemplo de Mafalda:



En este caso dos informaciones culturales son de especial importancia para detectar el humor: el significado de “Reyes” y la forma de celebrar esa fecha en varias partes del mundo hispánico y qué es “Nervo-Calm”¹⁸.

Algunas estrategias para la comprensión léxica

En el momento que leen un texto en lengua extranjera muchos estudiantes tratan de traducir palabra a palabra a su lengua materna. Según Kleiman (2004: 67-68), el uso del diccionario es fundamental cuando se desconoce el significado de una palabra clave – que generalmente aparece varias veces en el texto – o cuando el significado exacto de un determinado vocablo sea determinante para la comprensión del texto, se trate de una palabra clave o no.

Hay varios casos en los que es posible inferir el significado de un término. Este tipo de procedimiento es eficaz cuando una idea aproximada es suficiente para comprender el texto en su sentido global. Por ejemplo: “Me gusta el zumo de ananás.” Si el interlocutor entiende qué es zumo, puede inferir que ananás sea una fruta. Dependiendo de la situación tal vez eso sea suficiente para seguir la comunicación. Sin embargo, si la frase va dirigida a la persona encargada de preparar el zumo y ella desconoce qué es ananás, el proceso de inferencia no le será suficiente para que ejecute la acción de preparar el zumo.

Tener en cuenta el contexto seguramente es una importante estrategia de comprensión de textos, orales o escritos, y que también puede favorecer la presencia del humor. Kleiman (2004) expone por lo menos siete casos¹⁹ en que el contexto puede dar muchas pistas sobre el significado de una determinada palabra. Veamos dos de esos casos en textos que incluyen elementos de comicidad.

1. *Definición.* Una de las tendencias de los estudiantes es interrumpir la lectura (o incluso a su interlocutor en el caso del lenguaje hablado) a cada palabra desconocida.

¹⁷Disponible en: <http://mafalda.dreamers.com/> Acceso en 12/07/2006.

¹⁸En algunas culturas no se intercambian regalos el 25 de diciembre, sino el 6 de enero, Día de Reyes. “Nervo-Calm” es un sedante.

¹⁹Los casos relacionados por Kleiman (2004) son: 1) definición, 2) explicación a través del ejemplo, 3) sinonimia, 4) contraste y comparación, 5) connotación, 6) clasificación y 7) experiencia personal.

Según Kleiman (2004: 75) eso proviene de orientaciones escolares como “subraya en el texto todas las palabras que desconoces”. A veces una definición o el significado de la palabra desconocida figura enseguida, entre paréntesis o precedida de expresiones tales como “o sea”, “por ejemplo”, “es decir” etc. De ahí que la lectura no deba realizarse solo de forma lineal, pues a veces hay que retroceder para localizar el significado del vocablo en cuestión. En la primera tira de Mafalda el lector que no sabe qué es “pichiruchi” debe considerar el contexto y hacer una lectura regresiva. Miguelito ofrece, como vimos, una definición de la palabra: “especie de insulto”.

2. *Clasificación.* En ocasiones, palabras en listas o series ayudan a entender el significado de un vocablo desconocido o provocan la comicidad, como en esta otra tira de Mafalda²⁰:



Como se observa, el conocimiento del léxico es importante, pero de igual relevancia es la capacidad de remitirse al contexto y extraer de él información que permite entender el texto en su totalidad y en su complejidad.

A modo de conclusión

Hemos tratado de mostrar, brevemente, la validez de presentar vocabulario nuevo o de practicar lo ya conocido a partir de textos humorísticos. Como hemos procurado señalar a lo largo de esta exposición, captar el humor en un idioma extranjero es una tarea de las más complejas, ya que se activan los conocimientos lingüísticos, del mundo, socioculturales y la capacidad de hacer inferencias, de relacionar ideas, sentidos o posibilidades de interpretación.

Nuestra experiencia profesional deja claro que al incluir en las clases textos con elementos de comicidad las probabilidades de éxito en el aprendizaje se amplían, ya que el humor facilita la retención de la información nueva y ayuda a la fijación de lo que ya se conoce. Por supuesto, no proponemos que esa modalidad de textos sea la única presente en los cursos de E/LE. Lo que se pretende es acercar los alumnos al idioma y a su cultura de una forma amena, agradable y divertida a la vez.

Las posibilidades de uso de chistes, viñetas e historietas son inmensas y cada profesor encontrará la mejor manera de hacerlo según sus objetivos de enseñanza y según las

²⁰Disponible en: <http://mafalda.dreamers.com/> Acceso en 12/07/2006.

características de sus alumnos. Precisamente por eso, ofrecemos, a continuación, algunos ejemplos más de ese tipo de textos para que cada docente los utilice (o no) como lo considere más conveniente en cada caso.

*CHISTES CORTOS*²¹

En un baile un chico dice:

— *¿Bailas?*

La chica contesta:

— *Síii.*

— *Buenísimo, entonces puedo usar la silla.*

— *Jaimito, ¿por qué escribes calor con acento?*

— *Bueno, ¿no acaba usted de decir que el calor se acentúa en esta época del año?*

INSTRUCCIONES DE DIVERSOS APARATOS Y PRODUCTOS²²

1. En un secador de pelo:

NO USAR MIENTRAS SE DUERME.

(¡Vaya por Dios! Precisamente el momento del día que suelo dedicar a mi cabello.)

2. En algunas comidas congeladas:

SUGERENCIA PARA SERVIR: DESCONGELAR PRIMERO.

(Pero recordad, sólo es una sugerencia.)

3. En el postre Tiramisú (impreso en la parte de abajo de la caja):

NO VOLTEAR EL ENVASE.

(¡Oooohhh! ¡Demasiado tarde!)

4. En un paquete de una plancha:

NO PLANCHAR LA ROPA SOBRE EL CUERPO.

(¿El de quién?)

5. En la caja de unas pastillas para dormir:

ADVERTENCIA: PUEDE PRODUCIR SOMNOLENCIA.

(¡Hombre! ¡Eso espero!)

6. En un paquete de frutos secos de una compañía aérea:

INSTRUCCIONES: ABRIR EL PAQUETE, COMER LOS FRUTOS SECOS.

(Bueno, tengamos en cuenta que en los aviones viajan personas de muy diferentes culturas y costumbres...)

²¹Disponibles en: <http://www.loschistes.com> Acceso en 12/07/2006.

²²Miguel Ángel Pinto – Club Argentino News, núm.20, dic/2001. Adaptado.

Referencias bibliográficas:

BRANDÃO, H. N., 2000. “Texto, gêneros do discurso e ensino”, em BRANDÃO, H. N. (Coord.), *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*, São Paulo, Cortez, pp. 17-45.

DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R y BEZERRA, M.A., 2002. *Gêneros textuais e ensino*, Rio de Janeiro, Lucerna.

ERES FERNÁNDEZ, G. y otros, 2004. *Expresiones Idiomáticas*. Valores y usos. São Paulo, Ática.

-----, 2003. “Vamos al grano y salgamos de apuros: ¡las expresiones idiomáticas no son un lío!” en *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. El componente lúdico en la clase de español lengua extranjera, Brasilia, Embajada de España en Brasil-Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, pp.208-212.

KARWOSHI, A.M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K.S. (Org.), 2006. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*, 2ª ed, Rio de Janeiro, Lucerna.

KLEIMAN, A., 2004. “A interface de estratégias e habilidades”, en *Oficina de leitura: teoria e prática*, 10ª ed, Campinas, SP, Pontes, pp. 65-81.

KOCH, I. G. V. y TRAVAGLIA, L. C., 1999. “Coerência: de que depende, como se estabelece”, en *Texto e coerência*, 6ª ed, São Paulo, Cortez, pp. 47-101.

El best séller en las clases de español: enriquecimiento léxico mediante la lectura de las aventuras del mago Harry Potter

Rosamaria Ramos. EE Antonio Raposo Tavares
Denise Duarte Ferro. EE Antonio Raposo Tavares

“! Que tus palabras sean como
aguas mansas, pero en constante
movimiento, que con paciencia
se van abriendo camino!”

Sergio Pérez Castañeda

“Best séllers, novelas o álbumes, lo importante es que los niños lean. Pero ¿cómo atraerlos hacia la lectura en un mundo superpoblado por estímulos más poderosos que la lectura? La televisión, los videojuegos, la calle misma con sus movimientos y sus ruidos..., todos ofrecen a simple vista “más” que una tarde sentados con un libro entre las manos. Sólo si se consigue que el niño conjure el sésamo de entrada a la lectura, trasponga su código (por otra parte complicado por convencional) y descubra que lo que aparece en los libros es, también y sobre todo, el mundo, no abandonará nunca la cueva de las historias.”

Daniela Martín Hidalgo

Introducción

La finalidad de este trabajo es posibilitar el enriquecimiento del léxico de alumnos de ELE del Centro de Estudio de Lenguas a través de la lectura de fragmentos de la versión española de la obra *Harry Potter y la piedra filosofal* (ROWLING, 2005) y trechos de la película homónima, además de utilizar también el audio-libro con dicho texto. Es evidente que habría que empezar por el comienzo de la saga, con las informaciones iniciales sobre la familia del protagonista, su apariencia física, la casa de sus tíos, la escuela de magia y sus nuevos amigos.

Para el trabajo con la lengua española en tales centros (instituciones públicas de enseñanza de idiomas), el profesor enfrenta varios problemas: muchos alumnos por

grupo, reducido material de apoyo y gran número de ausencias de los discentes, entre otros. Además de estas dificultades, hay que considerar un aspecto importante como el hecho de que los jóvenes traen, del curso regular, la falta del hábito de estudio sistemático y diario.

Ellos tienen varios problemas con la expresión oral y escrita en su propia lengua, causados principalmente por poca o ninguna lectura. De esta forma, si un individuo posee vocabulario mínimo en LM, ¿cómo enseñarle léxico, en LE, a alguien que no sabe y, muchas veces, no quiere leer? Si sabemos que hacer listas de palabras no le sirve, ¿cuál alternativa nos queda?

Una alternativa viable es la lectura de fragmentos de un libro cuya historia y los personajes ya eran conocidos por la gran mayoría de los alumnos, en su lengua materna. No cabe a nosotras, en esta comunicación, comentar sobre su valor literario; solamente la utilizaremos como punto de partida para la preparación de ejercicios que van a tener como meta la ampliación consciente del léxico utilizado por los estudiantes.

Reconocemos que es importante el dominio mínimo de vocabulario que le permita al alumno comprender textos y expresarse en la LE que está aprendiendo y no cabe duda de que ese estudio debe formar parte del proceso de enseñanza/aprendizaje pues, según GELABERT, BUESO y BENÍTEZ, en su libro *Producción de materiales para la enseñanza de español* (2002:53), debe considerarse que es necesario “activar su propio conocimiento mediante fotos, imágenes, dibujos, o incluso palabras, porque siempre se intenta relacionar la información nueva con lo que se sabe del mundo por propia experiencia.”

Si la lectura de libros, revistas o periódicos no es común para nuestro público, el contacto con los diccionarios tampoco es usual. Por lo tanto, las actividades propuestas en este trabajo también tienen como objetivo concienciar a los alumnos de lo importante que es el uso de los distintos tipos de diccionarios que permiten, tanto en LM como en LE, ampliar el número de palabras conocidas y usarlas dentro de contextos específicos, disminuyendo el perjuicio que ellos presentan ante la utilización de tales compendios.

Enfatizamos que este trabajo está planteado para jóvenes que estudian en un Centro de Estudios de Lenguas mantenido por el gobierno del estado de São Paulo, con cuatro horas/clase por semana y ochenta horas de curso. La actividad uno está diseñada para alumnos del nivel básico, con aproximadamente sesenta horas de contacto con la lengua española. Las actividades dos y tres están desarrolladas para el trabajo con estudiantes que estén iniciando el segundo estadio.

Tienen, en su mayoría, entre once y dieciséis años y muchos de ellos poseen sólo la apostilla para su uso personal, sin apoyo familiar y, debido a su poca edad y bajo poder adquisitivo, sin la posibilidad de ascensión profesional o la ilusión de un curso universitario. Así, ese conocimiento previo de la historia del desafortunado joven huérfano garantiza un mínimo de interés para empezar un trabajo de lectura que, con otro texto, sería mucho más difícil de llevar adelante.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS

A) OBJETIVOS:

- Permitir al alumno el contacto, durante las clases, con un material auténtico, es-

crita en lengua española y elaborado sin el objetivo primero de uso didáctico.

- Llevarlos a la explotación de las diversas posibilidades de uso de los diccionarios, considerando la comprensión auditiva y lectora, seguidas por la elaboración de textos propios.

- Ofrecer a los alumnos la posibilidad de entrar en contacto con un universo relacionado con las lenguas antiguas como el latín y el arameo, los seres mitológicos, los individuos de características peculiares como Nicolás Flamel y un mundo de ficción lleno de referencias intertextuales, como la lucha entre el bien y el mal, presente en un sin número de obras.

B) DESTREZAS:

- Comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral.

1. DESCRIPCIÓN FÍSICA Y PSICOLÓGICA

A) CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

- Vocabulario específico para la descripción de características físicas y psicológicas.
- Artículos definidos e indefinidos.
- Adjetivos, sinónimos y antónimos.
- Género y número de los sustantivos y adjetivos
- Heterosemánticos.
- Verbos (ser, estar, tener, vivir, gustar y otros, en presente y pasado).

Todo lo estudiado de gramática hasta el momento del término de la actividad.

B) PROCEDIMIENTOS

PARTE I

1. Trabajo inicial en el aula, en que el profesor presentará el audio-libro para la comprensión auditiva de un fragmento. (Anexo 1)

- Audición sin el apoyo del texto (dos o más veces, a criterio del profesor).

2. En grupos, trabajo con el fragmento y búsqueda de las palabras desconocidas en el diccionario.

3. Ejercicio de comprensión lectora del fragmento leído. (Anexo 2)

4. Ejercicio de expresión oral con la comparación de características físicas del protagonista (Anexos 3A y 3B) y los demás personajes.

PARTE II

1. Comprensión auditiva de un fragmento del Capítulo Siete, “El sombrero seleccionador”. (Anexo 4)

- 2. Audición inicial sin apoyo escrito (dos o más veces, a criterio del profesor).

- 3. Ejercicio de completar huecos (los adjetivos extraídos del texto).

- 4. Corrección de este ejercicio.

5. Ejercicio dirigido de comprensión lectora, sin el apoyo del diccionario (método inductivo).

6. Ejercicios orales y escritos de uso contextualizado con los adjetivos estudiados, en masculino/femenino y en singular/plural.

PARTE III

1. Expresión oral: “Autorretrato” (descripción física y psicológica de los alumnos).
2. Producción escrita de una redacción titulada “Autorretrato”.

C) TIEMPO DE EJECUCIÓN: aproximadamente dos semanas.

2. EL MUNDO ANIMAL

A) CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

- Vocabulario específico para la descripción de animales.
- Artículos definidos e indefinidos.
- Adjetivos, sinónimos y antónimos.
- Género y número de los sustantivos y adjetivos
- Gentilicios.
- Verbos (ser, estar, tener, vivir, gustar y otros, en presente y pasado).
- Verbos que expresen gustos y preferencias.

Todo lo estudiado de gramática hasta el momento del término de la actividad.

B) PROCEDIMIENTOS

PARTE I

1. Trabajo inicial, extra-clase, en que el docente presentará un fragmento del Capítulo Dos, “El vidrio que se desvaneció” (Anexo 5), de la referida obra para la lectura previa, con explotación del vocabulario.

2. Discusión, en la clase, de ese fragmento, con la presentación oral de los aspectos principales.

3. Dramatización libre, en grupo, de la escena en el zoológico, con sorteo de un premio para el grupo que mejor se presente (votación secreta por los compañeros).

4. Presentación del video relacionado a esa escena (dos veces o a criterio del profesor).

5. Oralmente, comparación entre la escena descrita en el libro y la presentada en el video.

PARTE II

Opción Uno

• Elaboración de paneles, según las orientaciones de el profesor, con los animales más conocidos, domésticos y salvajes, clasificándolos en grupos titulados mamíferos, anfibios, peces, pájaros e insectos.

Opción Dos

• Elaboración de un álbum por cada segundo estadio pues, casi siempre, hay más de uno en cada semestre. Tal material se organizará con las imágenes de los animales más conocidos, domésticos o salvajes, clasificándolos en grupos titulados mamíferos, anfibios, peces, pájaros e insectos. Además de los nombres habrá una pequeña información, de carácter enciclopédico, sobre cada subgrupo.

Opción Tres

• Visita a un centro de estudios de reptiles venenosos o no - en São Paulo, Instituto Butantã, por ejemplo - o a un zoológico, para la observación de las serpientes.

- Redacción de un informe de visita con datos como día, horario, medio de transporte, características del laboratorio o zoológico e importancia de dicho local.

C-) TIEMPO DE EJECUCIÓN: aproximadamente cuatro semanas.

3. LA CASA Y SUS HABITACIONES

A) CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS:

- Vocabulario específico para la descripción de una casa y sus habitaciones.
- Artículos definidos e indefinidos.
- Adjetivos, sinónimos y antónimos.
- Género y número de los sustantivos y adjetivos.
- Muebles y objetos más presentes en cada habitación.
- Colores.
- Verbos (ser, estar, tener, vivir, gustar y otros, en presente y pasado).
- Verbos que expresen gustos y preferencias.
- Descripción y valoración abstracta.

Todo lo estudiado de gramática hasta el momento del término de la actividad.

B) PROCEDIMIENTOS

PARTE I

1. Leer un fragmento de texto previamente modificado sobre la alacena donde dormía Harry (Anexo 6) y corregirlo al oír el mismo trecho en el audio-libro.

2. Ejercicio dirigido de comprensión lectora, con el apoyo de dibujos preparados por el profesor (método inductivo).

3. Presentarles dos textos más – uno con la caracterización de la habitación que ocupaba en la casa de los Dursley y otro sobre la del castillo - que demuestren la evolución personal del protagonista y el paralelo cambio del espacio por él ocupado. (Anexos 7A y 7B)

PARTE II

1. Individualmente, los alumnos redactarán un texto descriptivo-explicativo sobre como sería su habitación ideal y como ésta reflejaría su personalidad.

PARTE III

1. En grupos, los alumnos asumirán el papel de arquitectos y decoradores que tendrán como meta crear una habitación para una personalidad. Para eso, habrán que investigar la vida, los gustos y preferencias de dicho individuo y, con ello, justificar sus elecciones en la elaboración, por escrito, del proyecto.

2. Los alumnos presentarán oralmente sus proyectos y el mejor será elegido por votación secreta de los compañeros.

C) TIEMPO DE EJECUCIÓN: aproximadamente cuatro semanas.

CONCLUSIÓN

Creemos que este trabajo contribuirá no sólo para el enriquecimiento del léxico sino para su uso contextualizado. Por otro lado, las actividades sugeridas permiten que el alumno utilice la lengua española como forma de expresión de su personalidad y formación.

Como sabemos, la literatura es uno de los principales medios para que la persona pueda justamente perfeccionar esta forma de expresión. De esta manera, la elección del libro *Harry Potter y la piedra filosofal*, obra que está presente en la realidad de muchos niños y adolescentes, puede ser un adecuado instrumento que introduce la lengua española en la realidad de los alumnos.

Tenemos la conciencia de que habrá dificultades en la ejecución de tales propuesta según la realidad de cada Centro de Estudios. Aún así, es posible adaptarlas a dicho contexto y auxiliar en la formación del individuo como un ciudadano pleno, como dictan las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (MEC, 2006) para la enseñanza de lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- CERVERO, M. Jesús y CASTRO, Francisca Pichado, 2000. *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid, Edelsa.
- CHAMORRO GUERRERO, María Dolores y otros, 1995. *Abanico, Barcelona, Difusión*.
- COLUSSI, Marcelo, 2006. "Entre telenovelas, Hollywood y best sellers. ¿Arte popular?" in <http://www.aporrea.org/actualidad/a22737.html>
- GARCÍA, María de los Ángeles J. y HERNÁNDEZ, Josephine, 1996. "Así somos" in *Español sin fronteras*. Vol. 1, São Paulo, Scipione, pp. 41-49.
- GELABERT, María José, BUESO, Isabel y BENÍTEZ, Pedro, 2000. "La importancia del tratamiento léxico en *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid, Arco Libros.
- HIDALGO, Daniela Martín, 2006. "Breves notas sobre literarura infantil y juvenil en España" in *Revista Española de Literatura y Cultura* (<http://www.elcoloquiodelospeprrros.net/indice12.htm>)
- LÓPEZ-REY, Natalia Fernández y GAUNA MORENO, María Ruiz, 2000. *En otras palabras - Vocabulario en contexto con actividades*. Madrid, Edinumen.
- MARTÍNEZ, Ezequiel, 2004. "Ataque y defensa del best seller" in <http://www.clarin.com/suplementos/cultura/2004/01/17/u-692832.htm>.
- MEC, 2006. "Linguagens, códigos e suas tecnologias - Conhecimentos de Espanhol." in *Orientações Curriculares Para O Ensino Médio*, Brasília, pp. 127-157.
- MONTAVA, María Amparo Montaner, 1999. *Juegos y actividades para enriquecer el vocabulario*. Madrid, Arco Libros.
- ROWLING, Joanne K. 2005. *Harry Potter y la piedra filosofal*. Traducción de Alicia Dellepiane Rawson, 43 ed, Barcelona, Salamandra.
- SANZ JUEZ, Ángeles, 1999 *Prácticas de léxico español para hablantes del portugués*. Nivel inicial/intermedio. Madrid, Arco Libros.

ZSCHIRNT, Christiane, 2005. “Joanne K. Rowling: Harry Potter (1997 en adelante)” in *Libros - Todo lo que hay que leer. Madrid, Santillana*, pp. 561-563.

ANEXOS

ANEXO 1

“El vidrio que se desvaneció”
(...)

Cuando estuvo vestido salió al recibidor y entró en la cocina. La mesa estaba casi cubierta por los regalos de cumpleaños de Dudley. Parecía que éste había conseguido el ordenador nuevo que quería, por no mencionar el segundo televisor y la bicicleta de carreras. La razón exacta por la que Dudley podía querer una bicicleta era un misterio para Harry, ya que Dudley estaba muy gordo y aborrecía el ejercicio, excepto si conllevaba pegar a alguien, por supuesto. El saco de boxeo favorito de Dudley era Harry, pero no podía atraparlo muy a menudo. Aunque no lo parecía, Harry era muy rápido.

Tal vez tenía algo que ver con eso de vivir en una oscura alacena, pero Harry había sido siempre flaco y muy bajo para su edad. Además, parecía más pequeño y enjuto de lo que realmente era, porque toda la ropa que llevaba eran prendas viejas de Dudley, y su primo era cuatro veces más grande que él. Harry tenía un rostro delgado, rodillas huesudas, pelo negro y ojos de color verde brillante. Llevaba gafas redondas siempre pegadas con cinta adhesiva, consecuencia de todas las veces que Dudley le había pegado en la nariz. La única cosa que a Harry le gustaba de su apariencia era aquella pequeña cicatriz en la frente, con la forma de un relámpago. La tenía desde que podía acordarse, y lo primero que recordaba haber preguntado a su tía Petunia era cómo se la había hecho.

— En el accidente de coche donde tus padres murieron — había dicho —. Y no hagas preguntas.

«No hagas preguntas»: ésa era la primera regla que se debía observar si se quería vivir una vida tranquila con los Dursley.

Tío Vernon entró a la cocina cuando Harry estaba dando la vuelta al tocino.

— ¡Péinate! — bramó como saludo matinal.

Una vez por semana, tío Vernon miraba por encima de su periódico y gritaba que Harry necesitaba un corte de pelo. A Harry le habían cortado más veces el pelo que al resto de los niños de su clase todos juntos, pero no servía para nada, pues su pelo seguía creciendo de aquella manera, por todos lados.

Harry estaba friendo los huevos cuando Dudley llegó a la cocina con su madre. Dudley se parecía mucho a tío Vernon. Tenía una cara grande y rosada, poco cuello, ojos pequeños de un tono azul acuoso, y abundante pelo rubio que cubría su cabeza gorda. Tía Petunia decía a menudo que Dudley parecía un angelito. Harry decía a menudo que Dudley parecía un cerdo con peluca.

Harry puso sobre la mesa los platos con huevos y beicon, lo que era difícil porque había poco espacio. Entretanto, Dudley contaba sus regalos. Su cara se ensombreció.

—Treinta y seis —dijo, mirando a su madre y a su padre—. Dos menos que el año pasado.

—Querido, no has contado el regalo de tía Marge. Mira, está debajo de este grande de mamá y papá.

—Muy bien, treinta y siete entonces —dijo Dudley, poniéndose rojo. Harry; que podía ver venir un gran berrinche de Dudley, comenzó a comerse el beicon lo más rápido posible, por si volcaba la mesa.

Tía Petunia también sintió el peligro, porque dijo rápidamente:

—Y vamos a comprarte dos regalos más cuando salgamos hoy. ¿Qué te parece, pichoncito? Dos regalos más. ¿Está todo bien?

(...)

in ROWLING J.K. (2005). *Harry Potter y la Piedra Filosofal*. Traducción de Alicia Dellepiane Rawson, 43 ed, Barcelona, Salamandra, pp. 24-26.

ANEXO 2

EJERCICIOS:

A) Busca en el diccionario las palabras que no conozcas o solicita la ayuda de el profesor y escribe su significado en el cuaderno.

B) Responde a las preguntas sobre el fragmento de la historia:

1. ¿En qué lugar de la casa Harry dormía?

2. ¿Cómo sus tíos y su primo lo trataban?

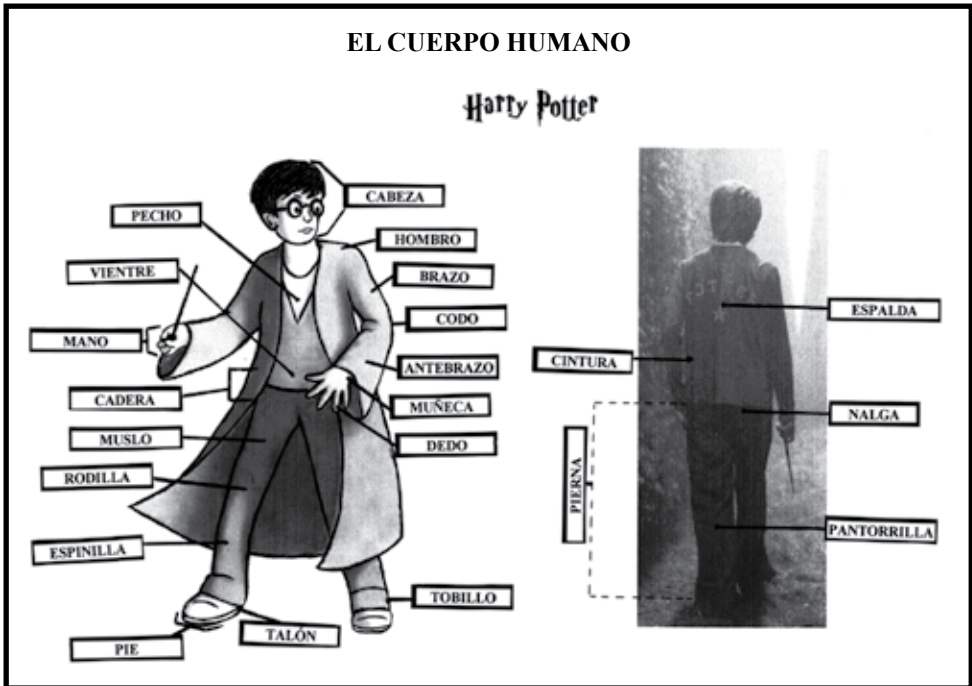
3. ¿Qué estaban celebrando los tíos de Harry?

4. ¿En qué se diferenciaban físicamente Harry y Dudley? Menciona las características.

5. ¿En qué era Dudley parecido a su padre? Menciona las características.

C) Hay algunas palabras en el texto que son heterosemánticas. Apúntalos y contextualízalos en otras frases.

ANEXO 3A



ANEXO 3B

CARACTERÍSTICAS DE LA CABEZA

a) **EL PELO:**

- 1) Tipo: liso, ondulado, rizado, escaracolado, en punta
- 2) Melena: corta, media, larga
- 3) Color: Negro, castaño, rubio, blanco, pelirrojo, plateado (o canoso)

b) **LA CARA:**

- . Redonda, alargada, ovalada, cuadrada, triangular

c) **LA NARIZ:**

- . Normal, chata, respingona, aguililla

d) **LOS OJOS:**

- 1) Redondos, almendrados
- 2) Color: negros, castaños, azules, verdes, grises
- 3) Tamaño: grandes, pequeños

CARACTERÍSTICAS DEL CUERPO

a) **ESTATURA Y COMPLEXIÓN:**

1. Alto, bajo, grande, pequeño
2. Gordo, delgado (o flaco)
3. Fuerte, débil

b) **BRAZOS Y PIERNAS:**

1. Largos y cortos (brazos y piernas)
2. Fuertes y débiles

Foto: Warner Bros/Heddy Film - 2001
 Harry Potter y el Cáliz de Fuego
 Diseño: Editorial Salamandra
 Dolores Arredondo

ANEXO 4

“El sombrero seleccionador”

(...)

Era difícil creer que allí hubiera techo y que el Gran Comedor no se abriera directamente a los cielos.

Harry bajó la vista rápidamente, mientras el profesor McGonagall ponía en silencio un taburete de cuatro patas frente a los de primer año. Encima del taburete puso un sombrero puntiagudo de mago. El sombrero estaba remendado, raído y muy sucio. Tía Petunia no lo habría admitido en su casa.

Tal vez tenían que intentar sacar un conejo del sombrero, pensó Harry algo irreflexivamente, eso era lo típico de... Al darse cuenta de que todos los del comedor contemplaban el sombrero, Harry también lo hizo. Durante unos pocos segundos, se hizo un silencio completo. Entonces el sombrero se movió. Una rasgadura cerca del borde se abrió, ancha como una boca, y el sombrero comenzó a cantar:

Oh, podrás pensar que no soy _____,
 pero no juzgues por lo que ves.

Me comeré a mí mismo si puedes encontrar
 un sombrero más _____ que yo.

Puedes tener bombines _____,

sombreros _____ y _____.
Pero yo soy el Sombrero _____ de Hogwarts
y puedo superar a todos.
No hay nada _____ en tu cabeza
que el Sombrero _____ no pueda ver.
Así que pruébame y te diré
dónde debes estar.
Puedes pertenecer a Gryffindor,
donde habitan los valientes.
Su osadía, temple y caballerosidad
ponen aparte a los de Gryffindor.
Puedes pertenecer a Hufflepuff
donde son _____ y _____.
Esos _____ Hufflepuff
de verdad no temen el trabajo _____.
O tal vez a la _____ sabiduría de Ravenclaw,
Si tienes una mente _____,
porque los de inteligencia y de erudición
siempre encontrarán allí a sus semejantes.
O tal vez en Slytherin
harás tus _____ amigos.
Esa gente _____ utiliza cualquier medio
para lograr sus fines.
¡Así que pruébame! ¡No tengas miedo!
¡Y no recibirás una bofetada!
Estás en _____ manos (aunque yo no las tenga).
Porque soy el Sombrero _____.

(...)

in ROWLING J.K.(2005) *Harry Potter y la Piedra Filosofal*. Traducción de Alicia Dellepiane Rawson, 43 ed, Barcelona, Salamandra, pp. 102-103.

ANEXO 5

(...)

“Después de comer fueron a ver los reptiles. Estaba oscuro y hacía frío, y había vidrieras iluminadas a lo largo de las paredes. Detrás de los vidrios, toda clase de serpientes y lagartos se arrastraban y se deslizaban por las piedras y los troncos. Dudley y Piers querían ver las gigantescas cobras venenosas y las gruesas pitones que estrujaban a los hombres. Dudley encontró rápidamente la serpiente más grande. Podía haber envuelto el coche de tío Vernon y haberlo aplastado como si fuera una lata, pero en aquel momento no parecía tener ganas. En realidad, estaba profundamente dormida.

Dudley permaneció con la nariz apretada contra el vidrio, contemplando el brillo de su piel.

—Haz que se mueva —le exigió a su padre.

Tío Vernon golpeó el vidrio, pero la serpiente no se movió.

—Hazlo de nuevo —ordenó Dudley.

Tío Vernon golpeó con los nudillos, pero el animal siguió dormitando.

—Esto es aburrido —se quejó Dudley. Se alejó arrastrando los pies.

Harry se movió frente al vidrio y miró intensamente a la serpiente. Si él hubiera estado allí dentro, sin duda se habría muerto de aburrimiento, sin ninguna compañía, salvo la de gente estúpida golpeando el vidrio y molestando todo el día. Era peor que tener por dormitorio una alacena donde la única visitante era tía Petunia, llamando a la puerta para despertarlo: al menos, él podía recorrer el resto de la casa.

De pronto, la serpiente abrió sus ojillos, pequeños y brillantes como cuentas. Lenta, muy lentamente, levantó la cabeza hasta que sus ojos estuvieron al nivel de los de Harry.

Guiñó un ojo.

Harry la miró fijamente. Luego echó rápidamente un vistazo a su alrededor, para ver si alguien lo observaba. Nadie le prestaba atención. Miró de nuevo a la serpiente y también le guiñó un ojo.

La serpiente torció la cabeza hacia tío Vernon y Dudley, y luego levantó los ojos hacia el techo. Dirigió a Harry una mirada que decía claramente:

—Me pasa esto constantemente.

—Lo sé —murmuró Harry a través del vidrio, aunque no estaba seguro de que la serpiente pudiera oírlo—. Debe de ser realmente molesto.

La serpiente asintió vigorosamente.

—A propósito, ¿de dónde vienes? —preguntó Harry

La serpiente levantó la cola hacia el pequeño cartel que había cerca del vidrio.

Harry miró con curiosidad.

«Boa Constrictor, Brasil.»

—¿Era bonito aquello?

La boa constrictor volvió a señalar con la cola y Harry leyó: «Este espécimen fue criado en el zoológico».

—Oh, ya veo. ¿Entonces nunca has estado en Brasil?

Mientras la serpiente negaba con la cabeza, un grito ensordecedor detrás de Harry los hizo saltar.

—¡DUDLEY! ¡SEÑOR DURSLEY! ¡VENGAN A VER A LA SERPIENTE! ¡NO VAN A CREER LO QUE ESTÁ HACIENDO!

Dudley se acercó contoneándose, lo más rápido que pudo.

—Quita de en medio —dijo, golpeando a Harry en las costillas. Cogido por sorpresa, Harry cayó al suelo de cemento. Lo que sucedió a continuación fue tan rápido que nadie supo cómo había pasado: Piers y Dudley estaban inclinados cerca del vidrio, y al instante siguiente saltaron hacia atrás aullando de terror.

Harry se incorporó y se quedó boquiabierto: el vidrio que cerraba el cubículo de la boa constrictor había desaparecido. La descomunal serpiente se había desenrollado rápidamente y en aquel momento se arrastraba por el suelo. Las personas que estaban en la casa de los reptiles gritaban y corrían hacia las salidas.

Mientras la serpiente se deslizaba ante él, Harry habría podido jurar que una voz baja y sibilante decía:

—Brasil, allá voy... Gracias, amigo.”

(...)

in ROWLING J.K. (2005). *Harry Potter y la Piedra Filosofal*. Traducción de Alicia Dellepiane Rawson, 43 ed, Barcelona, Salamandra, pp. 30-31.

ANEXO 6

“(...) La habitación no daba señales de que ahí viviera otro niño. Sin embargo, Harry Potter estaba todavía allí, comiendo en aquel momento, aunque no por mucho viento. Su tía Petunia se había despertado y su voz chillona era el primer sonido del día.

—¡Arriba! ¡A levantarse! ¡Ahora!

Harry se levantó con un sobresalto. Su tía llamó otra vez a la puerta.

—¡Arriba! —gritó de nuevo. Harry escuchó sus pasos en dirección a la cocina, y después el roce de la sartén contra el sillón. El niño se dio la vuelta y trató de recordar el sueño que había tenido. Había sido bonito. Había una coche que volaba. Tenía la curiosa sensación de que había soñado lo mismo anteriormente.

Su tía volvió a la huerta.

—¿Ya estás levantado? —quiso saber.

—Casi —respondió Harry

—Bueno, date risa, quiero que vigiles el beicon. Y no te atrevas a dejar que se bese. Quiero que todo sea perfecto el día del cumpleaños de Duddy.

Harry tembló.

—¿Qué has dicho? —gritó con ira desde el otro lado de la puerta.

—Nada, nada...

El cumpleaños de Dudley... ¿cómo había podido recordarlo? Harry se levantó alegremente y comenzó a buscar sus medias. Encontró un par arriba de la cama y, después de sacar una araña de uno, se los puso. Harry estaba acostumbrado a las arañas, porque la alacena que había debajo de las escaleras estaba llena de ellas, y allí era donde dormía.

Cuando estuvo desnudo salió al recibidor y entró en la cocina. La mesa estaba casi cubierta por los regalos de cumpleaños de Dudley. Parecía que éste había conseguido el ordenador nuevo que quería, por no mencionar el segundo televisor y la bicicleta de carreras. La razón exacta por la que Dudley podía querer una bicicleta era un misterio para Harry, ya que Dudley estaba muy delgado y aborrecía el ejército, excepto si conllevaba pegar a alguien, por supuesto. El saco de boxeo favorito de Dudley era Harry, pero no podía atraparlos muy a menudo. Aunque no lo parecía, Harry era muy rápido.

Tal vez tenía algo que ver con eso de vivir en una oscura alacena, pero Harry había sido siempre flaco y muy bajo para su edad. Además, parecía más pequeño y enjuto de lo que realmente era, porque toda la ropa que llevaba eran prendas viejas de Dudley, y su primo era cuatro veces más grande que él. (...)”

in ROWLING J.K. (2005) *Harry Potter y la Piedra Filosofal*. Traducción de Alicia Dellepiane Rawson, 43 ed, Barcelona, Salamandra, pp. 23-24.

ANEXO 7A

“Aquella noche, cuando regresó del trabajo, tío Vernon hizo algo que no había hecho nunca: visitó a Harry en su alacena.

—¿Dónde está mi carta? —dijo Harry, en el momento en que tío Vernon pasaba con dificultad por la puerta—. ¿Quién me escribió?

—Nadie. Estaba dirigida a ti por error —dijo tío Vernon con tono cortante—. La quemé.

—No era un error —dijo Harry enfadado—. Estaba mi alacena en el sobre.

—¡SILENCIO! —gritó el tío Vernon, y unas arañas cayeron del techo. Respiró profundamente y luego sonrió, esforzándose tanto por hacerlo que parecía sentir dolor.

—Ah, sí, Harry, en lo que se refiere a la alacena... Tu tía y yo estuvimos pensando... Realmente ya eres muy mayor para esto... Pensamos que estaría bien que te mudes al segundo dormitorio de Dudley

—¿Por qué? —dijo Harry.

—¡No hagas preguntas! —exclamó—. Lleva tus cosas arriba ahora mismo. La casa de los Dursley tenía cuatro dormitorios: uno para tío Vernon y tía Petunia, otro para las visitas (habitualmente Marge, la hermana de Vernon), en el tercero dormía Dudley y en el último guardaba todos los juguetes y cosas que no cabían en aquél. En un solo viaje Harry trasladó todo lo que le pertenecía, desde la alacena a su nuevo dormitorio. Se sentó en la cama y miró alrededor. Allí casi todo estaba roto. La filmadora estaba sobre un carro de combate que una vez Dudley hizo andar sobre el perro del vecino, y en un rincón estaba el primer televisor de Dudley, al que dio una patada cuando dejaron de emitir su programa favorito. También había una gran jaula que alguna vez tuvo dentro un loro, pero Dudley lo cambió en el colegio por un rifle de aire comprimido, que en aquel momento estaba en un estante con la punta torcida, porque Dudley se había sentado encima. El resto de las estanterías estaban llenas de libros. Era lo único que parecía que nunca había sido tocado.”

(...)

in ROWLING J.K. (2005) “Las cartas de nadie” in *Harry Potter y la Piedra Filosofal*. Traducción de Alicia Dellepiane Rawson, 43 ed, Barcelona, Salamandra, pp. 38-39.

ANEXO 7B

“Al final del pasillo colgaba un retrato de una mujer muy gorda, con un vestido de seda rosa.

—¿Santo y seña? —preguntó.

—Caput draconis —dijo Percy, y el retrato se balanceó hacia delante y dejó ver un agujero redondo en la pared. Todos se amontonaron para pasar (Neville necesitó ayuda) y se encontraron en la sala común de Gryffindor; una habitación redonda y acogedora, llena de cómodos sillones.

Percy condujo a las niñas a través de una puerta, hacia sus dormitorios, y a los niños por otra puerta. Al final de una escalera de caracol (era evidente que estaban en una de las torres) encontraron, por fin, sus camas, cinco camas con cuatro postes cada una y cortinas de terciopelo rojo oscuro. Sus baúles ya estaban allí. Demasiado cansados para conversar, se pusieron sus pijamas y se metieron en la cama.”

(...)

in ROWLING J.K. (2005) “El sombrero seleccionador” in *Harry Potter y la Piedra Filosofal*. Traducción de Alicia Dellepiane Rawson, 43 ed, . Barcelona, Salamandra, p. 112.

Profesora, ¿cuándo vamos a aprender palabrotas?

Cleidimar Ap. Mendonça e Silva. Universidade Federal de Goiás
Lucielena Mendonça de Lima. Universidade Federal de Goiás

Tras haber sido sorprendidas por esta pregunta hecha por un alumno del último año de la licenciatura en Español, nos pusimos a reflexionar sobre la necesidad y/o rentabilidad de enseñar/aprender este tipo de vocabulario. Si nos basamos en el enfoque comunicativo, deberíamos trabajarlo porque los alumnos han demostrado interés en aprenderlo, es decir, forma parte de sus necesidades comunicativas aunque sea sólo para reconocerlo en un contexto específico (texto, *comics*, canciones, películas entre otros). Consideramos que es más fácil aprender palabras nuevas si están contextualizadas. Por tanto la película hispano-franco-cubana *Habana Blues* nos dio la oportunidad de enseñarles muchas expresiones consideradas vulgares por tratar de temas tabúes como el sexo, la escatología y la religión. Sin embargo, dependiendo de la intencionalidad del uso, muchas son usadas con un carácter afectuoso, como muletillas conversacionales o exclamaciones (León, 1998). En esta comunicación, vamos a presentar algunos ejemplos; comentar cuáles son utilizadas de manera general en el mundo hispánico, cuáles son específicas de Cuba y cuáles son usadas por cubanos en la película pero que se usan en España.

La observación de los aspectos culturales dentro del área de la Lingüística Aplicada a la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera se amplía cada vez más. Uno de los factores que motivan las investigaciones que enfocan los aspectos interculturales es la imposibilidad de concebir la vida actual sin que ocurran las relaciones de contacto entre culturas diferentes. De acuerdo con Santa-Cecilia (en Giovannnini et al., 1996a:10), el enfoque comunicativo posee un carácter integrador y realista y presenta seis tendencias para la enseñanza de una LE: uso de la lengua con fines comunicativos, énfasis en los procesos naturales de aprendizaje, valoración de las variables individuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, enseñanza centrada en el alumno, importancia de la relación entre la lengua y el contexto sociocultural y desarrollo de la autonomía del alumno. La penúltima tendencia es la que nos interesa en el ámbito de este trabajo, pues abogamos por una perspectiva cultural de la enseñanza de lenguas en la cual lengua y cultura estén imbricadas como en una simbiosis y por consiguiente, una no debería tratarse sin la otra. Según Rodríguez (2005:23), “las características lingüísticas deben verse como elementos culturales y por otro, la lengua es el vehículo que el aprendizaje de la cultura requiere”.

A pesar de ser conscientes de lo complejo que es intentar definir el término cultura, queremos presentar la concepción de dos ramas del saber científico que fundamentan la idea de la íntima e indisoluble relación entre lengua y cultura a la hora de enseñar el E/LE y al usar y/o reconocer las características específicas del nivel sociolingüístico vulgar que nos estamos proponiendo a analizar. La Lingüística “considera la cultura parte misma de la lengua: ésta acompaña al hablante en su forma de pensar, de ver el mundo y de comunicarse” (Rodríguez, 2005:12-13). La Pragmática tiene a la cultura como su objeto directo de estudio y la define como los supuestos y representaciones del mundo que cada individuo posee según su propia experiencia vital. Al compartirlos, como miembro de una misma cultura, tienen en común un estilo de interacción particular (op.cit).

Dicha interacción cultural se percibe con más claridad y pasa a ser reclamada en la enseñanza-aprendizaje de una LE, a partir de la acuñación de Hymes (1971/1995) para la competencia comunicativa y de la ampliación de este concepto para las subcompetencias: gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural (Canale, 1980/1995). Éstas dos últimas se caracterizan por la adecuación del discurso a las particularidades del contexto lingüístico en consonancia con las reglas culturales de determinada sociedad, por eso son necesarias para el entendimiento de todas las palabras y, en especial, las malsonantes.

Sabemos que el empleo de una palabra es un proceso muy complejo y debe atender al uso adecuado a la situación sociolingüística y sociocultural en la que la persona se vea involucrada. En nuestro caso específico, un estudiante de E/LE teniendo que enfrentarse a esa categoría léxica rechazada por la norma culta de la lengua, casi siempre la única a ser enseñada en las instituciones académicas, puede tener dificultades al intentar reconocer sus significados. Teniendo en cuenta dicha complejidad, los autores Giovannini et al. (1996b:62-63) consideran que las posibilidades para presentar vocabulario son muchas y las ejemplifican: explicación con ejemplos, ilustraciones visuales, definición, antónimos, sinónimos, a través de un contexto y traducción a la lengua del alumno. La posibilidad que elegimos para abordar las palabrotas y los vulgarismos fue a través de un contexto, la película hispano-franco-cubana ya mencionada. Creemos que este contexto es una muestra auténtica de la lengua meta, pues retrata la realidad sociocultural cubana y algunos rasgos de la española, por la influencia de los productores, lo que nos permite entender la lengua en distintas situaciones de comunicación.

Alonso (1995) hace hincapié en la necesidad de saber emplear una palabra de forma apropiada en un contexto comunicativo conociendo las connotaciones que tiene, tanto geográfica como socialmente. En la película, nos damos cuenta de que eso se comprueba, pues palabrotas tales como: *coño*, *carajo*, *pinga*, *joder*, por ejemplo, sólo pueden entenderse si nos ubicamos en el contexto cubano y español de la cual forman parte, ya que, muchas veces, perdieron su sentido literal y pasaron a ser empleadas en el lenguaje corriente como muletillas conversacionales o como exclamaciones, como nos informa Pilar Daniel en el Prólogo “Panorámica del argot español”, del *Diccionario de Argot Español*, de Victor León (León, 1998).

Al abordar una lengua en una realidad geográfica y sociocultural específica como la cubana, enseñada en la película, y al percibir puntos específicos de la española, nos apoyamos en la clasificación que Miquel y Sans (1992) proponen para enfatizar la intrínseca relación entre lengua y cultura. Hay la cultura con mayúsculas, la referida exclusivamen-

te a toda práctica legitimada, es decir, etiquetada socialmente como producto cultural; la cultura a secas, que comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura para manejarse en distintas situaciones operativas y, por fin, la kultura con k, que se refiere a los dialectos culturales. Para Rodríguez (2005), es la representativa de lo alternativo y marginal, lo específico de cada cultura. Aquí entran las palabrotas, llamadas vulgarismos, porque se las consideran desagradables u ofensivas. Foglia y O'Kuinghtons Rodríguez (1997:31) afirman que “Podemos usar o prescindir de la palabrota, podremos relegarla a infimos planos de autoridad, podremos castigarla. La palabrota existe, es rica. Es sano verla y entenderla”.

A lo largo de la historia de la enseñanza de LEs, la cultura con mayúsculas ha sido prácticamente la única a ser privilegiada, por ser considerada como el exponente cultural máximo de una sociedad. Es solamente a partir del enfoque comunicativo que se empieza a valorar la cultura a secas, y, actualmente, hay la tendencia a considerar, también, la kultura con k. Sin embargo, Miquel y Sans (1992) advierten que la clasificación entre las tres categorías de cultura C, c y k no es algo rígido, pues ellas no son compartimientos estancos, una vez que pueden interpenetrarse. Según Riley (apud Giovannini et al., 1996b:35), cultura es un saber que se desarrolla en tres ámbitos: Saber qué: conocimientos políticos o religiosos, educación, historia, geografía etc. (Cultura con mayúsculas); Saber sobre: los sucesos, acontecimientos y preocupaciones de esa sociedad y Saber cómo: actúa esa sociedad (cómo llama por teléfono, cómo baila, etc.) y habla (cómo agradece, saluda, cuenta una historia, se comunica con sus superiores etc.).

En nuestro caso, al tratar las expresiones vulgares, nos atenemos a este último ámbito propuesto por el autor, pues sólo es posible que un estudiante de E/LE tenga condiciones de emplear o por lo menos reconocer esa categoría léxica, si entienda cómo una sociedad la considera, si la acepta o no, si la usa con frecuencia, con quién, en qué situaciones, bajo qué condiciones, con qué significados etc. supuestos claves de la competencia comunicativa. Cassany, Luna y Sanz (1994:380) nos interrogan sobre qué es conocer una palabra y nos presentan diferentes aspectos que se integran en su (re)conocimiento. Entre ellos están: pronunciación y ortografía, morfología, sintaxis, semántica, pragmática y sociolingüística. Esta última, que es nuestro foco de atención, se refiere a la necesidad de conocer el valor dialectal de una palabra para saber usarla de forma adecuada a la situación comunicativa, como es el caso del objeto de nuestro análisis.

En este momento, nos parece oportuno presentar algunas definiciones para los términos: *argot* o jerga y vulgarismos. Morala (2006) aclara que por ser peculiares a un grupo social determinado, pertenecen a las variaciones diastráticas y son un tipo de léxico que por estar socialmente muy marcado, cambia con frecuencia y presenta una enorme diversidad tanto social como geográfica. La palabra *argot* es una voz francesa e indica un “lenguaje especial entre personas de un mismo oficio o actividad” (DRAE, 1997:187). En SEÑAS (2000:104), es un “lenguaje característico de un oficio de un grupo social”. Ya jerga en el DRAE (1997:1203) es entendida como un “lenguaje especial y familiar que usan entre si los individuos de ciertas profesiones y oficios, como toreros, estudiantes etc.”. Y el diccionario SEÑAS (2000:732) presenta la misma definición de argot para la palabra jerga. Con relación al vocablo vulgarismo, el DRAE (1997:2109) lo define como “dicho o frase especialmente usada por el vulgo [el común de la gente popular]”

y SEÑAS (2000:1311) como una “palabra o modo de expresión que no se consideran apropiados ni correctos y que aparecen más frecuentemente en el *habla de las personas sin cultura* (destaque nuestro). Dichos términos forman parte de la lengua en su nivel, “factor cultural”, conocida como lengua vulgar y tenida como:

El nivel de la lengua rechazado y combatido por el habla culta y cuidada, ya que el habla vulgar usa palabras y giros bastardos y groseros que reflejan *un nulo grado cultural, imperfecta educación y un comportamiento marginal-decadente de las personas* (destaques nuestros) (Chaupin, s/a: 52).

La definición de SEÑAS para vulgarismo y la explicación de lengua vulgar por Chaupin son prejuiciosas y se echan por tierra si nos apoyamos en las reflexiones de Pilar Daniel (en León, 1998) que echa de menos un tratamiento sistemático para ese tipo de vocabulario incluso por parte de la Real Academia Española las prohíben, repudian manteniéndolas ausentes. León (op cit.) intenta hacerlo en su diccionario y Pilar Daniel justifica que una sociedad se define no sólo por lo que acepta, sino por lo que rechaza y considera, aún, que la española posee una serie de temas tabú que tradicionalmente se han visto sometidos a una severa censura.

Hoy en día, con la creciente masificación de los medios de información, sabemos que las jergas y expresiones consideradas vulgares no se limitan a grupos marginales o marginados, los “sin cultura” o a “un comportamiento marginal-decadente” de las personas como han sido tratados en SEÑAS y por Chaupin, respectivamente. Hay una penetración muy fuerte de términos específicos, que ya no sufren la severa prohibición de antes y que se han ido incorporando al lenguaje corriente de otros sectores de la población, sin poseer, obligatoriamente, la connotación de vulgares. Por tanto, deben ser objeto de una atenta apreciación. La autora Pilar Daniel hace hincapié en que

un análisis de este lenguaje nos proporcionaría datos muy reveladores sobre la manera de ser, pensar y actuar del grupo, sobre su escala de valores, actitudes, cualidades y defectos, sentido del humor, etc. (...) es decir, estos términos, como lengua especial de grupo, encierra un enorme valor sociológico (en León, 1998:18).

Es relevante destacar que el trasvase lingüístico, es decir, la utilización de términos específicos de un determinado grupo social por la población de manera general, es un fenómeno que pasa a formar parte de los elementos socioculturales de determinada sociedad y que, por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, el estudiante necesita familiarizarse con él para que pueda saber actuar con competencia en situaciones reales de comunicación. Para Morala (2006), las jergas distinguen culturas, usos, costumbres y patrias. Pilar Daniel (en León, 1998:10-11) corrobora esta idea afirmando “que la culpa no es de las palabras, los vocablos como vehículos que son del pensamiento, deben estudiarse y recogerse tanto si son malsonantes como si no lo son” y Miquel y Sans (1992) concluyen que un término literario, por ejemplo, puede ser usado por personas no adictas a la literatura, al igual que un término de *argot* puede progresar hasta llegar a ser una expresión habitual en el “Standard” (destaques de las autoras).

Análisis sociolingüístico de la película

La producción hispano-franco-cubana *Habana Blues*²³, dirigida por Benito Zambrano²⁴ y que participó del Festival de Cannes del 2005, narra la historia de dos talentos jóvenes cubanos, Ruy y Tito, que sueñan con triunfar en el mundo de la música. Cuando se les presenta la oportunidad de firmar un contrato internacional, tendrán que enfrentar importantes decisiones que los llevarán a tomar caminos opuestos, que modificarán la relación con sus familiares y amigos. La lucha entre el amor, la amistad y el apego a la tierra, por un lado, contra la fama y el interés material, por el otro, son el tema central de esta película. Por esto, es natural que el uso del lenguaje coloquial ayude a componer la ambientación y caracterización de los personajes. Por tanto, esta película nos dio la oportunidad de enseñar a los alumnos, futuros profesores de E/LE, muchas expresiones consideradas vulgares por tratar de temas tabúes como el sexo, la escatología y la religión. Presentamos a seguir algunos fragmentos que ejemplifican que, dependiendo de la intencionalidad del uso, muchas son usadas con un carácter afectuoso, como muletillas conversacionales o exclamaciones (León, 1998), además de comentar cuáles son utilizadas de manera general en el mundo hispánico, cuáles son específicas de Cuba y cuáles son usadas por cubanos en la película pero que se usan en España.

Con relación a los vocablos relacionados con la esfera sexual, en la siguiente escena aparecen los que son más usados por los hispanohablantes. Tras la decisión de Ruy de no firmar el contrato con los productores españoles, Tito se irrita con él, durante una discusión dentro del coche, porque quiere ir a España pero con el amigo:

(Tito): *Me jodiste.*

(Ruy): Lo siento, hermano.

(Tito): ¿Por qué formaste el numerito?

(Ruy): El contrato es una mierda.

(Tito): Una *mierda* ¿para quién?

(Ruy): Para todos.

(Tito): ¡*Coño!* ¿Por qué no me consultaste? Estoy loco por irme de este país.

(Ruy): Si lo que hacemos es bueno, tendremos mil oportunidades más.

(Tito): ¡Qué ingenuo eres! ¿Crees que los que triunfan son buenos? Lo hicieron porque aprovecharon su oportunidad, ¿me oíste? En este país triunfas o te mueres, *mulato de mierda.*

(Ruy): Eso no es verdad, Tito.

(Tito): Bájate de mi carro.

(Ruy) Hay algo peor que ser un mulato de mierda.

(Tito): ¿Sí? ¿Qué?

(Ruy): Ser un par de putas.

(Tito): Bájate de mi carro. Tú y yo no tenemos nada de qué hablar. Bájate, ¡Cojones! ¡Cojones! [El coche no arranca] En este país nada funciona. ¡Cojones! Esa gente nos iba a mantener seis meses. Seis meses para librarme de la obstinación de este auto carro. Seis meses para vivir de verdad, ¡cojones! ¿Qué coño tenía de

²³En <http://www.warnebros.es/movies/habanablues> accesado el 03/08/06 aparece clips y sinopsis de la película.

²⁴En http://www.culturalianet.com/art/ver_e.php?> accesado el 03/08/06 presenta datos sobre este director español.

malo ese contrato? ¿Aquí tenemos algo mejor? Dime, ¿tenemos algo mejor?

(Ruy): Por supuesto, ¡nuestro concierto!

(Tito): ¡Pinga el concierto!

(Ruy): Son unos vampiros. Nos iban a chupar toda la sangre.

(Tito): Pero estaríamos en España, maricón. ¡En España! Le dábamos una patada y nos buscábamos la vida.

(Ruy): Te denuncian por incumplimiento de contrato y nos vamos presos. Tres años esclavos de los gallegos esos.

(Tito): Y aquí, ¿de quién, coño, somos esclavos?

(Ruy): De nadie, de nosotros mismos.

(Tito): No me vengas con discursos. Estoy hasta aquí [la coronilla] de discursos.

(Ruy): Buscaremos la forma de inventar algo.

(Tito): Me quiero ir. Tengo 28 años y ¡nunca he salido de esta *puta* isla!

(Ruy): Tranquilo.

(Tito): Tranquilo, ¡pinga! Llevamos un mes chupándole el culo a los gallegos y ahora que lo teníamos, la cagas. ¡*Cojones!*

(Ruy): ¡Pues vete tú! Si tanto quieres el contrato, ¡*vete al carajo!*

(Tito): ¡Al carajo te vas a ir tú! No me quiero ir solo, ¡*negro!* ¡No me quiero ir solo! ¡*Cojones!* (Tito pateando el coche) ¡*Pinga!* ¡*Pinga!*

Hemos consultado a los autores cubanos Santiesteban (1985) y Prado Laballós (1994), el español León (1998) y el estadounidense Steel (1990) para confirmar que con excepción de *pinga* todos los demás vocablos se usan en todo el mundo hispánico. A respecto de la significación, conforme la intencionalidad del uso, Santiesteban (1985:277) comenta que *joder*

ha perdido por completo (o casi totalmente) su acepción de efectuar el coito. Actualmente el verbo tiene en Cuba dos acepciones cardinales con las cuales es unánimemente utilizado: molestar, fastidiar, jorobar y bromear, chancearse. Además, es comportarse como un *jodedor*, categoría difícilmente definible, pero identificable por los dones de la alegría de vivir, el carácter rumboso y el *savoir vivre* criollo, a partes iguales (destaque del autor).

En este ejemplo, la primera acepción citada es la adecuada al contexto. Los vocablos *coño*, *cojones*, *carajo*, *pinga* se usan como interjecciones y muletillas conversacionales perfectamente intercambiables. Santiesteban (1985:139), al tratar sobre el uso de *coño*, afirma que “A veces la propia emoción, con la que se enuncia deforma la voz y se escucha coñó o hasta ñó”. Sobre el uso de *carajo*, comenta que se escucha en variadísimos contextos. Es una palabra comodín, usualmente utilizada como término de comparación caprichosa. Así, por ejemplo, algo puede ser “más grande que el carajo”, en tanto que lo de más allá resulte “más chiquito que el carajo”. Ya no significa “pene” (...), y es también un lugar imaginario (Santiesteban, 1985:108). (destaque del autor)

Ya en España se usa *carajo* como sinónimo de *picha*, *pene* (León (1998:55-56). La expresión *¡vete al carajo!* expresa rechazo o desprecio. Prado Laballós (1994:18-19) nos presenta otros contextos de uso de este vocablo, un ejemplo interesante es “*Señores, me*

voy p'al carajo, con lo cual quiere decir que se va". Al contrario de *carajo*, en América *pinga* significa *pene*, pero también es usado como interjección, como en el ejemplo presentado. Ya en una escena, en la que Tito y Ruy intentan impresionar a la productora española, *pinga* se usa con el sentido literal:

(Ruy): Ella ha sonreído.

(Tito): Con tu cara y mi pinga serías rey de La Habana.

(Ruy): Eres un artista.

(Tito): Puedes ser artista, y tenerla chiquita,

(Ruy): O tenerla grande y no saber usarla.

(Tito): ¿Qué quieres decir?

En Steel (1990:272) también se registra *pinga* como sinónimo de *picha* y alerta que su uso es tabú en Colombia, México y Perú y ejemplifica con un fragmento de *La ciudad y los perros* de Vargas Llosa. Y en Santiesteban (1985:395) se afirma que se usa en toda América y cita un fragmento de *Crónica de una muerte anunciada* de García Márquez. De ahí la importancia del comentario de que "En Brasil llaman *pinga* al aguardiente. Se puede comprender la estupefacción que causó, en un círculo de cubanos, la declaración inocente de una brasileña sobre cuál era su bebida preferida".

Sobre el uso de *cojón/cojones*, es relevante resaltar que León (1998:59-62) y Burgos (1998:117-149) necesitaron algunas páginas para presentar todas las acepciones, expresiones y otros vocablos que son usados eufemísticamente como sinónimos: *cojines*, *cojinetes*, *cojona*, *cojonamen*, *cojoncio*, etc. En *¿Qué cojones es esto!* Burgos explica que esta palabrota se encuentra en la boca de hombres y mujeres y que la eligió "porque hoy en día hay tres palabras que rara es la frase coloquial en bares, tertulias y charlas o enfática cuestión lingüística en la que no aparezcan. Son: hostias, joder y cojones. De ellas cojones merece peana aparte" (Burgos, 1998:117). Es necesario explicar que estos usos se hacen en España, ya que hostias no se usa en Cuba.

El sustantivo *puta* significa literalmente prostituta, como en el comentario de Ruy "Ser un par de *putas*". Pero usado como adjetivo como cuando Tito dice "Me quiero ir. Tengo 28 años y ¡nunca he salido de esta *puta isla!*" o *puto* en "(...) Seis meses para librarme de la obstinación de este *puto* carro" debe ser entendido como "maldito(a), miserable, despreciable, fastidioso(a) (León, 1998:145-146), considerando que el coche de Tito era un Chevrolet del 52 que se estropeaba con mucha facilidad.

Es interesante resaltar que en una escena en la que los productores españoles Marta y Lorenzo y el cubano Rober llegan a la casa de Gorki para ver su grupo cantando, éste le contesta al saludo de Marta usando la expresión ¡De *puta madre!* que quiere decir *estupendamente, muy bien*, (León, 1998:110-111), claramente imitando a los españoles ya que este uso no se registra en Cuba:

(Gorki): ¡Cuñado! ¡Rober!

(Marta): Hola, ¿Hola, como estás?

(Gorki): ¡De *puta madre!* Bienvenidos. (...) A la mierda. Vamos a darles caña a estos gallegos invasores. Uno, dos, tres, cuatro... ¡*Pinga!* ¿Qué fue eso?

A partir de la década de 90, como sinónimo de prostituta se usa en Cuba la palabra *jinetera* como en esta escena que muestra una cena entre los amigos cubanos y que evidencia las dificultades para comprar incluso las cosas básicas:

(Amiga de Caridad le habla): Flaca, el congrí te quedó mortal y la carne de puerco...

(Otra amiga le habla al marido): Mi amor no hay que acostumbrarse a comer tanto (...). Y si hace falta me hago *jinetera*.

(Amiga de Caridad): Un momento, *jinetera* ilustrada, por favor.

En la primera escena aparecen Ruy y Tito en la playa presentándose como cantantes a un grupo de turistas, los hombres son italianos y las mujeres cubanas y Tito les comenta “Viviendo el padrón, claro.” Este comentario puede pasar inadvertido para uno que no sepa que esta situación ocurre en Cuba, es decir, intentar ganarse la vida como *jinetera*, principalmente para turistas extranjeros.

El vocablo *maricón* no debe ser siempre interpretado con su sentido literal como homosexual, afeminado, pues, también, presenta muchos sentidos. En el ejemplo, se refiere a una “persona despreciable, indeseable, malintencionado” (León, 1998:114): “Pero estaríamos en España, *maricón*. ¡En España! Le dábamos una patada y nos buscábamos la vida”. Nos parece interesante presentar el uso de la palabra *mariconería(s)* que se hace en una de las escenas finales. Después de la pelea con Ruy, Tito, que está muy nervioso con la indecisión si se va o no a España sin el amigo y por dejar a la abuela Luz María sola, discute con ella:

(Luz): ¿Cuál es tu bobería, chico? No la cojas con el piano. Tú te vas, pero yo me quedo y esto me da a mí los frijoles.

(Tito): Está desafinado.

(Luz): ¿Qué desafinado? Desafinado estás tú

(Tito): No se puede trabajar. Voy a llamar a alguien que lo afine.

(Luz): El piano está bien. Si tienes que afinar algo, afinate tú. ¿Por qué no hablas con él [Ruy]?

(Tito): No tengo nada que hablar.

(Luz): Déjate de mariconerías. Resuelve tus cosas. Están bastante crecidos para tanta bobería.

(Tito): Por su culpa han estado a punto de sacarme del proyecto.

(Luz): ¿Sólo por su culpa? ¿Es el único culpable?

(Tito): El que se salió fue él.

(Luz): Él escogió su camino y tú el tuyo.

(Tito): ¡Y el trabajo de todos estos años! ¡Yo no me quiero ir sin él!

(Luz): Pues, mire, las cosas están así. ¿Me oíste? Si tú decidiste irte de una vez a pesar de todo, pues, adelante, vete de una *puñetera* vez. ¡Y no resingues más con el *jodido* viaje!

(Tito): ¿Y contigo?

(Luz): ¿Qué pasa conmigo?

(Tito): ¿Qué vamos a hacer contigo?

(Luz): Yo sé valerme por mí misma. Nunca he necesitado a nadie. ¿Me oyes? Tú olvídate de mí. Hazte famoso y mándame guaniquiqui todos los meses.

Según León (1998:114), una de las acepciones de *mariconerías* es “mala pasada, estupidez, nimiedad” y Santiesteban (1985:75) afirma que en Cuba se usa la palabra *bobera* “Además de equivaler a *bobería* según norma de la Academia, es aquí lo mismo que bobo”: ‘Fulano de tal es un *bobera*’. En este contexto *puñetero(a)* y *jodido(a)* presentan el mismo valor de uso como fastidioso(a), molesto(a), desagradable, difícil, complicado(a), según León (1998:144-145 y 103) y Santiesteban (1985:416 y 277). Como cubanismos para referirse a dinero, se usa kilo que significa centavo y el uso de *guaniquiqui* se debe a una canción que se popularizó en los años 90.

Sobre el uso de *(re)singar*, como comenta Santiesteban, encontramos en el DRAE (1992:647), *chingar* con las mismas acepciones además de la observación “Es voz malsonante”. Por lo menos, en esta edición del DRAE sólo se presenta *singar* como *remar*.

(re)singar es un cubanismo y significa efectuar el coito. Importunar, molestar. Además, hace una observación “en otras tierras dicen chingar, incluida España, según Besses. Dado su grueso calibre, hay que hacer el típico comentario que hallamos en los léxicos al tratar este tipo de palabra: “Es voz que debe evitarse”. Existen en nuestra habla popular muchos equivalentes eufemísticos (Santiesteban, 1985:453).

Con relación a los vocablos de la esfera escatológica, podemos comentar los siguientes ejemplos. Al afirmar que “El contrato es *una mierda*”, Ruy quiere decir que “es una cosa despreciable, sin calidad ni mérito alguno” (León, 1998:116-117). Tito al llamarle a Ruy de *mulato de mierda* no debe considerarse siempre como una afrenta porque en Cuba “mulato es un tratamiento de familiaridad”. Además “chino y negro son también tratamientos cariñosos”, según Santiesteban (1985:338). Pero, hay que matizar que en esta situación de pelea se debe considerar como despectivo, debido al contexto y a la entonación usados. Tito expresa su contrariedad de modo enfático al comentar: “Tranquilo, ¡pinga! Llevamos un mes *chupándole el culo* a los gallegos y ahora que lo teníamos, la cagas. ¡Cojones!”. También el sustantivo culo y el verbo cagar forman muchas expresiones. En León (1998:86), encontramos la frase “*lamer el culo* que equivale a adular, comportarse de modo servil”. *Cagar* como nos define León (1998:50-51), “cagarla es una frase que equivale a la expresión meter la pata, pifiarla, hacer o decir algo inoportuno o desacertado”. Para expresar contrariedad ante algún imprevisto o contratiempo, se popularizó el uso en España de *¡La cagaste, Burt Lancaster!*” una canción de rock del grupo Hombres G.

En relación a los vocablos de la esfera religiosa, en España el uso de *¡hostia!* u *¡hostias!* se equivale a *¡leche!* o *¡leches!* y quiere decir bobadas, tonterías, pijegueras, monsergas y como “interjección de enfado, indignación; ira; dolor; fastidio; contrariedad; asombro, sorpresa, extrañeza; admiración, alegría” (León, 1998:96-97). Considerando los varios matices significativos, es importante observar el contexto y, si posible, la entonación con la cual se usa para decidir el valor expresivo que en el caso de este siguiente contexto que demuestra admiración, alegría:

(Tito): Ahora firmaremos contrato, ¿no?

(Lorenzo): Claro, por supuesto.

(Tito): Van a pagar bien.

(Lorenzo): Ese tema es exclusividad de la jefa. Pero, espero que sí.

(Tito): Bueno, suponiendo...

(Lorenzo): Déjate de *leches*. Ve al grano.

(Tito): El asunto es que necesitamos unos equipos para el concierto nuestro. Y no tenemos un kilo. Nos falta un adelanto. 400 dólares.

(Lorenzo): ¿400 dólares? Eso es una miseria. Si no te los adelanta Marta, te los presto.

(Tito): ¡Usted es el tipo!

(Lorenzo): Cuando vuelva Marta de Miami, firmaremos los contratos. No pondrá ningún problema.

(Tito): Con ustedes sí se puede hacer negocios. “Especial of the Tito’s bar”.

(Lorenzo): ¡*Hostia!*

A respecto del uso de *tipo(a)* que quiere decir *tipejo, sujeto*, comenta Santiesteban (1985:478) que “La Academia ignora el femenino *tipa*, tan usado como despectivo” en América y presenta un ejemplo de *El derrumbe* de J. Soler Puig: “¿Qué se figuraba aquella tipa? ¿Qué él iba a dejar que lo explotase?” En los ejemplos, cuando Tito le dice al productor español: “¡Usted es el tipo!, quiere decir que es el hombre que le puede solucionar los problemas. Y cuando Rober le comenta a Tito y Ruy sobre la experiencia de la productora española: “Esa *tipa* tiene un currículum que *te cagas*. Los discos más importantes de España los produjo ella.”, hay que entender que aunque el uso del vocablo se considere despectivo, aquí no suena como una ofensa, sino tan sólo como sinónimo de mujer.

Aunque no sean consideradas malsonantes, el uso de las expresiones idiomáticas también es característico del lenguaje coloquial. En los ejemplos presentados, se encuentran hacer *o montar el número* que significa hacer algo extravagante o escandaloso para llamar la atención (León, 1998:124); *ir al grano*, es decir, ir directamente al asunto; estar hasta la coronilla es estar harto de una determinada situación o persona; *dar la patada (por el culo)* quiere decir echar de malos modos a alguien de un lugar (León, 1998:131).

A modo de conclusión, como formadoras de profesores de E/LE, nos planteamos un enfoque metodológico pautado por una postura ecléctica a la hora de enseñar el idioma, es decir, intentamos optimizar los puntos positivos de cada método o enfoque de enseñanza (Mendonça de Lima e Mendonça e Silva, 2003). De ahí que del enfoque comunicativo podemos observar, para trabajar vocabulario, por ejemplo, lo que él propone para el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera (LE), el análisis de las necesidades e intereses comunicativos de los alumnos. Cuando el aprendiente se torna más capacitado para usar la lengua meta, y eso se espera de uno que está en el último año de formación universitaria, se anhela que lo haga exponiendo su pensamiento con claridad y coherencia. Es, en este momento, que el uso apropiado o el reconocimiento de un vocablo en un contexto específico, como es el caso de las palabrotas y las expresiones llamadas vulgares usadas en *Habana*

Blues, se hace imprescindible.

Por tanto, lo importante es que la conducta lingüística del hablante esté acorde con el contexto en que se encuentre, que sepa qué se espera de ella en dicho contexto y que al oír unas expresiones que ya no tengan el sentido considerado vulgar, las entienda como recursos necesarios para una conversación más libre, íntima y espontánea, es decir, como componentes socioculturales que deben ser (re)conocidos.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, E., 1995. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa.
- BURGOS, M. A., 1998. “¡Que cojones es esto!” *Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, Consejería de la Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp.117-149.
- CANALE, M., 1995. “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” [Tradução de Javier Lahuerta], en LLOBERA, M. et al. *Competencia Comunicativa: Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 63-81.
- CHAUPIN, J. C., s/a, *Gramática Descriptiva y Funcional de la Lengua Española*, Lima, Gráfica Montoso.
- CASSANY, D; M. LUNA y G. SANZ, 1994. *Enseñar lengua*, Madrid, Graó.
- RAE, 1992. *Diccionario de la Real Academia Española*. 21ª ed., Madrid, Espasa Calpe.
- FOGLIA G. y J. O'KUNGHITTONS RODRÍGUEZ, 1997. “En cuanto a las palabrotas”, en *Actas del V Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, Consejería de la Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp.31-35.
- GIOVANNINI, A. et al., 1996a. *Profesor en acción 1*, Madrid, Edelsa.
- GIOVANNINI, A. et al., 1996b. *Profesor en acción 2*, Madrid, Edelsa.
- HYMES, D. H., 1995. “Acerca de la competencia comunicativa”, en LLOBERA, M. et al. *Competencia Comunicativa: Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Madrid, Edelsa, Cid (Colección Investigación Didáctica). pp.26-34.
- LEÓN, V., 1998. *Diccionario de Argot Español*, Madrid, Alianza Editorial.
- MENDONÇA DE LIMA, L. y MENDONÇA E SILVA, C. A., 2003. “Cómo presentar los americanismos de forma comunicativa y lúdica”, *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, Consejería de la Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp.173-180.
- MIQUEL, L. y N. SANS, 1992. “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua” *Revista Cable*, nº 9, abril, Barcelona, Equipo Cable, pp15-21.
- MORALA, J. M. *Diccionarios de variantes del español - variantes diastráticas: jergas y argots*. Disponible en: www3.unileon.es/dp/dfh/jmr/dicci/013.htm. Consultado el 18/07.
- PRADO LABALLÓS, J., 1994. *Breve manual de cubanismos*, La Habana: Publigraf.
- RODRÍGUES, M. F. C., 2005. *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid, Arco/Libros.
- SANTA-CECILIA, A. G. 1996a, “La enseñanza del español en el siglo XXI”, en GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción 1*, Madrid, Edelsa, pp.5-20.
- SANTIESTEBAN, A. 1985. *El habla popular cubana de hoy*, La Habana, Editorial de

Ciencias Sociales.

SEÑAS, *Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños, 2000*. Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filología, [tradução Eduardo Brandão e Cláudia Berliner], São Paulo, Martins Fontes.

STEEL, B., 1990. *Diccionario de americanismos*. Madrid, SGEL.

Los cuentos infantiles como recurso para la adquisición del léxico en Ed. Infantil

Gemma Oliveras Camprubí. Col. Miguel de Cervantes

Marco de referencia.

La estrecha relación entre léxico, sintaxis y semántica, proporciona la base ideal para replantear la orientación que debe darse a la enseñanza de la lengua y en el diseño de actividades orientadas a desarrollar la capacidad de comunicar. Atribuir a la enseñanza del léxico el valor que le corresponde, conduce a la aproximación con el resto de los componentes de la descripción lingüística.

El componente léxico tiene como misión el almacenamiento de las unidades significativas básicas de la gramática, las cuales se combinan por medio de reglas del componente sintáctico para dar lugar a la representación estructural de la oración. La interfaz entre léxico y sintaxis favorece que la sintaxis pueda ser entendida como una proyección de las dependencias léxicas, que imponen condicionamientos para la buena formación de las oraciones.

En los niveles correspondientes a *Educación Infantil I, II y III* (3,4 y 5 años), el/la alumno/a se encuentra en fase de alfabetización y, consecuentemente, no tiene aún completamente adquiridas las habilidades de lecto-escritura. A pesar de ello, es el momento en que se inicia el proceso de aprendizaje del léxico, proceso que se extiende de manera desigual a lo largo de la vida de cada alumno/a.

Esta circunstancia obliga al profesor a optimizar el uso de los recursos didácticos a su alcance de forma que la adquisición de vocabulario no sea algo traumático, sino un proceso que se lleve a cabo de un modo agradable y estimulante. Cabe tener en cuenta que el objetivo de la enseñanza del léxico no puede resumirse al aumento cuantitativo del repertorio léxico, pues esa circunstancia sólo contribuiría a empobrecer la capacidad pedagógica de las actividades diseñadas.

Si partimos del principio de que una lengua se aprende con su uso y de que la ampliación del vocabulario es una consecuencia lógica del trabajo integral desplegado con el léxico, los cuentos infantiles pueden ser muy útiles porque tienen, entre otras, la capacidad de estimular la imaginación de los/as niños/as. Ésta funciona como base del pensamiento y del lenguaje y, en ese sentido, puede entenderse el cuento como un agente generador de comunicación en el más amplio sentido de la palabra.

El objetivo del presente trabajo es el de presentar la utilización de los cuentos infantiles como un recurso extremadamente poderoso dentro de las estrategias específicas de aprendizaje de vocabulario, que no son más que la aplicación concreta de estrategias de aprendizaje en general. Con ellas, se pretende que el/la alumno/a sea capaz de aplicar sus conocimientos en situaciones de comunicación y sienta que asume el control de su expresión.

La utilización del cuento en el aula de E/LE.

El objetivo fundamental de las acciones pedagógicas basadas en el uso de cuentos infantiles, no es otro que el dominio de las micro habilidades referidas al léxico, pues ello influenciará positivamente en la capacidad de expresión del alumno/a en la medida en que éste podrá usar el nuevo vocabulario adquirido para comunicarse con su entorno y para la comprensión de éste.

Por ello, la utilización del cuento no debe limitarse a la mera lectura del mismo. En realidad, podríamos decir que hay que *representar* el cuento de manera que el/la alumno/a no sea un mero oyente, sino que se sienta dentro de la historia relatada. Es recomendable exagerar las expresiones faciales, utilizar correctamente la voz para enfatizar frases que generen intriga, sorpresa, para diferenciar cada uno de los personajes...

La comprensión de un texto no es posible si una determinada proporción de elementos léxicos es desconocida. En ese sentido, es bueno que al principio los cuentos vayan acompañados de algún tipo de soporte visual (láminas, diapositivas, dibujos...). Con ello se pretende evitar que el/la niño/a se aburra y pierda el interés, al tiempo que se facilita la adquisición de nuevo vocabulario dado que es más fácil asociar significativo y significado. Posteriormente, a medida que la proporción de conocimiento de elementos léxicos aumenta, se reduce paulatinamente el soporte visual hasta el momento en que éste ya no es necesario.

Para poder recuperar el valor lúdico de la palabra, el cuento debe ser adecuado a la edad del niño/a, de forma que atienda a sus intereses, necesidades y demandas. Un factor fundamental para el aprendizaje es que el niño/a se divierta y lo pase bien. Para ello, es necesario que el cuento elegido relate una historia que sea lo suficientemente atractiva como para captar la atención del alumno/a y conseguir que sea capaz de mantener la atención durante un espacio de tiempo adecuado. De otro modo, será muy difícil alcanzar el objetivo final, es decir, la adquisición de nuevo léxico y la creación de una situación para el uso y desarrollo del lenguaje.

En líneas generales, el procedimiento empleado para la narración de un cuento orientada a la adquisición de nuevo léxico debería constar de:

- La creación de un marco de referencia. Es necesario dejar convenientemente claro el contexto en el que se va a desarrollar la historia.
- Identificar de forma clara los personajes y la situación inicial a partir de la cual se da inicio a la acción. Es necesario dar vida a los personajes.
- Desarrollar el cuento y formular un desenlace.
- Cerrar el cuento.

Un cuento para cada edad.

La edad del niño/a representa un parámetro que debe tenerse en cuenta cuando se utilizan los cuentos infantiles como recurso didáctico para la adquisición de léxico.

Para niños con edades comprendidas entre los 3 y 5 años, el cuento debe plantear temas cotidianos. El/la niño/a quiere saber el por qué de todo lo que le rodea. Los personajes y sus características deben ser simples, así como las historias presentadas, cuyas acciones deben desarrollarse de forma lineal. En consonancia con todo ello, el léxico introducido debe estar orientado a que el/la niño/a consiga manifestar ideas y necesidades simples.

A partir de los cinco años los personajes y escenarios fantásticos ganan relevancia. La historia no necesita de un desarrollo tan lineal y se estimula la estructura de episodios repetidos, lo que facilita el seguimiento del argumento. Las características de los personajes adquieren importancia, así como el argumento del cuento. El aumento del bagaje léxico del alumno está en relación directa con el aumento de su capacidad simbólica.

A los seis años aproximadamente, los héroes y las heroínas aparecen en sus cuentos, así como personajes secundarios. En esta fase, se hace necesario tener en cuenta diferentes aspectos del léxico de forma que se permita que el alumno se atreva a “jugar” con las palabras. Cuentos folclóricos, leyendas, fábulas de animales, etc. son característicos de esta fase.

Después de contar el cuento.

Una vez finalizada la narración del cuento, se abre ante el docente un amplio abanico de posibles actividades pedagógicas orientadas a potenciar la adquisición de nuevo léxico.

- ***Dramatizaciones:*** En las que el alumno representa uno de los personajes del cuento. De esta manera se consigue proporcionar situaciones para la utilización y adquisición de nuevos elementos del componente léxico relacionados con el contexto específico de la historia narrada.

- ***Disfraces:*** En los que se utilizan indumentarias y otras características de los personajes del cuento (barba, sombrero, etc.).

- ***Video:*** Los medios audiovisuales permiten acercar al aula determinados elementos del entorno facilitando su visualización. De un video interesa tener en cuenta determinados factores: nivel idóneo, duración adecuada, calidad visual, calidad acústica...

- ***Actividades plásticas y gráficas:*** Basadas en el cuento explicado. Pueden ser un excelente recurso para la adquisición de elementos de léxico concretos.

- ***Rincones:*** En los que se utilizarán utensilios aparecidos en el cuento.

- ***Canciones:*** En determinados cuentos aparecen estribillos o canciones cortas interpretadas por alguno de los personajes que pueden resultar útiles para ayudar al /la alumno/a a memorizar e interiorizar nuevo vocabulario. También pueden usarse canciones en las que aparezcan términos relacionados con el léxico utilizado en cuento.

- ***Preguntas de comprensión:*** Al principio pueden usarse preguntas cerradas - “¿el lobo es bueno o malo?... ¿Ricitos salta por la ventana o sale por la puerta?...-A medida que el bagaje léxico del alumno/a aumenta, empiezan a plantearse preguntas en abierto.

De esta manera es posible evaluar el nivel de adquisición de nuevo léxico.

- **Culinaria:** Crear y realizar recetas sobre algún tipo de comida en relación con el cuento.

- **Jugar con elementos del léxico trabajado:** Si se ha narrado una historia en la que aparecen globos, por ejemplo, podemos realizar alguna actividad en la que se utilicen estos mismos elementos. En este apartado podríamos incluir el juego del “bingo” (sustituyendo números por elementos de léxico), dominó, etc.

Para que el/la alumno/a sea capaz de construir generalizaciones y sistematizar, de esa manera, los conocimientos sobre el léxico en su relación con otros elementos de la descripción lingüística, actividades como las dramatizaciones, canciones u otras que pudieran manifestarse útiles, deberían estar orientadas a la búsqueda de la corrección oral, pues este se muestra claramente como un parámetro a ser observado a tal efecto. De todas formas, no debemos olvidar que el refuerzo positivo es fundamental como soporte al proceso de adquisición de nuevo léxico.

Por ejemplo, la manipulación de palabras desde diferentes ángulos y de diferentes formas, provoca que el/la alumno/a logre un mayor grado de comprensión y disponga de más elementos para abordar con mayor seguridad cualquier otro tipo de tarea.

En general, las actividades deben pretender que el alumno desarrolle diferentes habilidades estratégicas como: asociar conocimientos previos con conocimientos nuevos, establecer comparaciones y asociaciones, desarrollar su capacidad creadora y desarrollar su capacidad de observación y análisis. Además, de forma paralela, debe existir una propensión al desarrollo de capacidades específicamente lingüísticas con incidencia concreta en la capacidad de expresión y la relación con el medio.

Obviamente, la planificación de las actividades está condicionada al tipo de cuento seleccionado, su estilo, su vocabulario y el tema tratado.

Por otra parte, la intensidad y cantidad de las actividades debe ajustarse debidamente a las demandas del grupo.

Sugerencias prácticas.

En la época actual, la tarea del docente debe estar orientada a recuperar el poder de la palabra, potenciar la capacidad del lenguaje conceptual y recuperar parte de la hegemonía perdida a favor del lenguaje perceptivo. De esa manera puede conseguirse que el alumno desarrolle su capacidad de abstracción y la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación.

La utilización de los cuentos como recurso no tiene por qué estar limitada a la lectura de cuentos existentes. En ese proceso de adquisición de nuevo léxico y de potenciación de la interactividad y la creatividad del niño/a, la creación de nuevos cuentos puede ser una herramienta extremadamente poderosa.

Se presentan a continuación, algunas sugerencias prácticas utilizadas comúnmente en el aula para la adquisición de nuevo vocabulario, a través del diseño de nuevos cuentos:

- **Si yo fuera.... y si tú fueras.....** A partir de esas situaciones hipotéticas, se pueden desarrollar historias muy interesantes en las que el/la niño/a puede dejar volar su imaginación

y poner en práctica todo el bagaje léxico de que dispone.

• **El retrato-robot.** Partiendo de recortes de revistas, magazines, periódicos, etc. se diseña un nuevo rostro que se hace corresponder a un personaje imaginario. A partir de él se puede crear un cuento fantástico.

• **El baúl de las palabras.** Se utiliza algún tipo de contenedor (una caja de cartón, una lata, un recipiente de la cocina) que puede transformarse en un cofre de un valor incalculable dentro del que se coloca un número determinado de palabras cualesquiera. Posteriormente se van extrayendo de forma aleatoria y se va construyendo una historia improvisada.

• **Relación/no relación:** La idea consiste en utilizar conceptos relacionados entre sí (el perro y el gato, el alumno y la maestra, el chofer y el pasajero, la vendedora y el comprador, etc.) definir sus características principales y situarlos en un lugar concreto en una situación determinada. A partir de aquí se crea un cuento. De manera análoga se puede proceder con conceptos sin relación entre sí (un tren y una manzana, un árbol y la playa, una niña campesina y un rascacielos, etc.).

Bibliografía.

Arnau, J., Comet, C., Serra, J.M., Vila, I., “*La Educación bilingüe*”, 1992, Ed. Horsori, Universitat de Barcelona. Cuadernos de Educación, ISBN 84-85840-15-1

Artigal, Josep M^a,”*Com fer descobrir una nova llengua. Proposta per a introduir el català al parvulari*”. EUMO Editorial, 1984.

Bosque, I., “*Categorías gramaticales: relaciones y diferencias* “, Madrid, Síntesis, 1991.

Herranz, M. Ll., Brucart, J.M., “*La sintaxis* “, 1987, Barcelona, Ed. Crítica.

Ilari, R., “*Introdução ao estudo do léxico. Brincando com as palavras* “, Editora Contexto, São Paulo, 2002.

Llambí de Adra, M. E., “*Aportes para la recuperación del valor del léxico en la enseñanza de la lengua* “, Universidad Nacional de Comahue.

http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/verdocbiblio.jsp?url=S_BD_SIM-POSIO_LECTURA_Y_ESCRITURA/LLAMBIC1.PDF&contexto=superior/biblioteca_digital/

Zabalza, M. A., “*Didáctica de la Educación Infantil* “, Editorial Nancea, Madrid 1996.

Ampliación del léxico a través de las expresiones idiomáticas en clases de ELE: una actividad muy placentera

Mirian Cristiany Garcia Rosa. Colegio São Francisco de Assis

Introducción

En este trabajo se pretende presentar algunas actividades que se pueden realizar en clases de Español como Lengua Extranjera (ELE en adelante) para presentar, practicar y fijar el uso y valor de las expresiones idiomáticas a través de la enseñanza de las unidades fraseológicas.

Nuestro objetivo al escribir este artículo y diseñar las actividades que serán sugeridas fue, de manera amplia y general, enseñar a los profesores y futuros profesores de ELE, lo importante que es trabajar la fraseología en clase y facilitar a los alumnos un gran número de expresiones idiomáticas para que puedan comunicarse de manera competente en español, acercándose lo más posible a un hablante nativo de este idioma. Además, secundariamente, se pretende poner de manifiesto que la creatividad y toma de decisión del profesor de ELE es el punto clave para que las clases se vuelvan más interesantes y divertidas a los alumnos y más eficaz para el profesor.

Para dar cuenta de lo pretendido, primeramente vamos hacer algunas aclaraciones sobre lo llamado contenido lexical, para poder explicar el porqué de haber elegido como objeto de trabajo las expresiones idiomáticas (EI en adelante). Luego, tejeremos algunos comentarios sobre la importancia de trabajarse las EI en clase y sobre el valor cultural que aportan. Finalmente, presentaremos algunas sugerencias de actividades que se podrán realizar en clase, además de reflexionar, a título de conclusión, sobre el abordaje teórico y práctico de la cuestión propuesta.

MARCO TEÓRICO

El aprendizaje del léxico durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera es uno de los mayores problemas a que se enfrentan alumnos y profesores. Para el profesor la dificultad se encuentra ya a la hora de diseñar un currículo, con elección de textos, preparación de tareas y actividades hasta el momento de ponerlos en práctica en el aula y alcanzar los objetivos propuestos; a los alumnos la tarea no se vuelve más sencilla, pues necesitan efectivamente conocer el léxico de la lengua meta para que,

aliado a los componentes culturales, semánticos, gramaticales, sociales, discursivos y estratégicos, se vuelvan hablantes competentes comunicativamente.

¿Qué es léxico?

Al enseñar el léxico en clase el profesor precisa considerar algunos conceptos relacionados a ese contenido. Primeramente, tener muy claro qué es léxico, y la definición que traemos ahora es del Diccionario Virtual de la Real Academia Española:

Léxico, ca.

1. adj. Perteneciente o relativo al léxico (vocabulario de un idioma o región).
2. m. Diccionario de una lengua.
3. m. Vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.
4. m. Caudal de voces, modismos y giros de un autor.
5. m. p. us. Diccionario de la lengua griega.

Resumiendo, por léxico se considera el vocabulario, las palabras que constituyen un idioma, y para que se pueda hablar una lengua extranjera, entre otros, es necesario tener conocimiento del léxico de ese idioma, y, además, saber cómo y cuándo usarlo.

Entre los componentes de la competencia comunicativa consideradas por Canale (1995: 66) está la competencia gramatical, en la que se incluyen “características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica”, comprobando la necesidad que existe de, no sólo conocer el léxico del idioma, sino también de gestionar adecuadamente su uso.

Sin embargo, el estudio de palabras aisladas, descontextualizadas y sueltas en el aire no va a resultar muy útil al aprendiz de un idioma. Hay que enseñarle una combinación de las palabras, ponerle de manifiesto que algunas veces dos palabras juntas forman una pareja perfecta, pero que otras veces dos palabras juntas pueden pelearse demasiado porque nunca estarán bien lado a lado, y además, enseñarle que existen algunas palabras que suelen venir siempre juntas, de forma fija, marcando un significado único y conocido por los hablantes nativos de ese idioma, son las EI.

¿Qué son expresiones idiomáticas?

Primeramente una aclaración, al elaborar este trabajo decidimos adoptar el mismo criterio de clasificación de unidades fraseológicas adoptado por Fernández (2004: 6),

Sin detenernos en matices, utilizaremos el concepto de unidad fraseológica en sentido genérico, es decir, la fraseología abarca tanto lo que tradicionalmente denominamos dichos, expresiones fijas, expresiones idiomáticas, expresiones sin más, frases, modismos, giros, fórmulas, como también fórmulas proverbiales o fórmulas comunicativas, idiotismos, locuciones, modos de decir, frases hechas, refranes, adagios, proverbios o aforismos, como lo que hoy día llamamos colocaciones, expresiones o unidades pluriverbales, lexicalizadas o habitualizadas y unidades léxicas pluriverbales.

Al estudiar el léxico de un idioma a través de unidades complejas, se abarca, todavía, el componente sociolingüístico de la competencia comunicativa, que según Canale (1995: 67) se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos, además la adecuación de los enunciados está relacionada con la adecuación del significado y la adecuación de la forma. O sea, no basta simplemente que el aprendiz sepa las palabras, el vocabulario, sino que es necesario adecuarlo al contexto dentro de las reglas de uso y de forma significativa. Con respecto a las EI esta adecuación contextual es imperativa porque refleja el modo de pensar y la visión de mundo que poseen los hablantes nativos de la LE, que muchas veces no se comparte con los nativos de otros idiomas.

Por sus características, las EI están cargadas semánticamente por hechos históricos literarios, modismos y otros muchísimos aspectos culturales que marcan su particularidad dentro de determinada comunidad, aunque algunas de ellas ultrapasen sus barreras geográficas y se extienden hasta otros países y culturas, su conocimiento, y principalmente el saber usarlas, es esencial para que un aprendiz pueda acercarse más al lenguaje hablado a diario por los nativos de ese idioma. Asimismo, las que son estrictamente particulares, habladas solamente por determinada comunidad, enriquecen su acervo cultural y ofrecen mayores dificultades al aprendiz en el momento de comunicarse efectivamente con un hablante nativo, rompiendo la cadena comunicativa, produciendo ruidos y muchas veces haciendo con que uno deje de intentar comunicarse con hablantes de la lengua meta por la dificultad que presenta el entendimiento efectivo, real y natural.

Entre las definiciones de EI, aceptamos las de Zuluaga (1980), y de Sevilla Muñoz (1999), ambas citadas por Baptista (2006).

Según Zuluaga (1980), las expresiones idiomáticas son parte del saber lingüístico de la comunidad, están estandarizadas, convencionalizadas e institucionalizadas. El empleo reiterado en cierta comunidad hizo con que se han fijado de manera arbitraria y, siendo así, en el hablar se reproducen como si fueran construcciones previamente hechas. De ahí que las caracterice alguna forma de fijación, es decir, en esas está suspendida alguna norma de combinación de los elementos del discurso./.../ En cuanto a la forma, son estructuras cortas que poseen un sentido literal y otro metafórico. (apud BAPTISTA, 2006)

/.../

En cuanto a la constitución de las mencionadas unidades lingüísticas y, en concreto a la de las expresiones idiomáticas, Sevilla Muñoz (1999) observa que contienen un elemento abstracto cuyo significado final no es producto de la suma de los significados parciales de sus componentes. A ese rasgo Alberto Zuluaga (1980) llama la idiomaticidad. Será de acuerdo con la mayor o la menor presencia de idiomaticidad que se establecerán diversos grados de sentido en tales expresiones y enunciados. Además de eso, esas unidades se caracterizan por su morfosintaxis peculiar que, en muchas ocasiones, está distante de las normas rigurosamente gramaticales hecho debido a su memorización y extendido uso. Considerándose lo antedicho, podemos afirmar que las expresiones idiomáticas, de modo análogo al de las demás unidades lingüísticas señaladas por Sevilla Muñoz (1999), se caracterizan por dos rasgos, a saber: la idiomaticidad y la fijación. (apud BAPTISTA, 2006)

Dos aspectos presentan mayor relevancia en estas definiciones, a saber, los conceptos de fijación e idiomática. Fijación, también llamada por algunos autores Estabilidad,

Se refiere al hecho de que las expresiones idiomáticas no permiten cambios de orden de sus elementos, ni alteración en el número de sus componentes, ni conversiones a pasiva, ni derivaciones u otros procesos de formación de palabras, ni sustitución por sinónimos, ni cambios en la gradación del adjetivo. En cuanto a la idiomática se pretende decir que ‘el sentido de estas expresiones idiomáticas no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación (Zuluaga, 1980), y que deben ser completadas por otras palabras para poder formar una oración. (DE LA PEÑA PORTERO, 2005)

Otra definición interesante es la de Diamante Colado (2004), al afirmar que “una unidad fraseológica, o locución, es una unidad léxica, compuesta por más de una palabra, que muestra un significado propio, más allá de la simple suma de los significados de las palabras constituyentes.

De esta definición queremos destacar algunos puntos que juzgamos más interesantes: a través de ella, se puede concluir que una expresión idiomática está compuesta por más de una palabra, pero el resultado, el sentido, dado por la unión de estas palabras no tiene el mismo valor semántico que la suma de los significados de cada palabra de la expresión utilizada aisladamente. Para entender, acordemos el Teorema de Pitágoras que establece que en un triángulo rectángulo la suma de los cuadrados de los catetos es igual al cuadrado de la hipotenusa, fórmula representada así: $(a^2 + b^2 = c^2)$, en el caso de las expresiones idiomáticas lo que ocurre es cabalmente lo contrario: la suma de los cuadrados de los catetos NO es igual el cuadrado de la hipotenusa. Si fuéramos utilizar una fórmula para describir este fenómeno, ésta sería algo parecido con: $(a^2 + b^2 \neq c^2)$. Por supuesto que esta comparación es meramente ilustrativa.

Lo importante a tener en cuenta es que en las EI las palabras pierden su significado original y adoptan un significado metafórico y de ahí surge la importancia mayor de conocerlas.

¿Por qué enseñar expresiones idiomáticas en clase de ELE?

Esta es una cuestión con respuestas muy amplias y diversificadas. Partiendo del presupuesto que, pragmáticamente, la lengua es un instrumento de uso y comunicación, la didáctica de las lenguas debe centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa de sus usuarios y este intento se intensifica si hablamos de aprendices en fase inicial de aprendizaje de una lengua, ya sea materna o extranjera.

Si pensamos la lengua a través de su funcionalidad, además de la gramática, es el léxico uno de los medios de desarrollarla, puesto que el vocabulario es punto decisivo a la hora de comunicarse. Según Cassany (apud SANTAMARÍA PÉREZ, 2001), el aprendizaje del léxico “no debe consistir únicamente en la amplificación del caudal léxico de los hablantes sino que también debe proporcionar el conocimiento de los rasgos funcionales de las palabras como unidades, en tanto que lingüísticas, en todas sus dimensiones pragmáticas y sociales”.

Uno de los medios de adquisición del léxico es el diccionario, y éste está definido en los Parámetros Curriculares Nacionales de Lengua Extranjera para la secundaria (BRASIL, 1999: 105), como un “importante subproducto do desenvolvimento do repertório vocabular”, y sugiere que los profesores de LE propicien a los alumnos actividades como búsquedas de palabras en el diccionario a fin de elegir el sentido más adecuado al contexto en que la palabra buscada esté inserta; búsquedas por los equivalentes en LE de palabras en portugués; desarrollo de técnicas de traducción; decodificación de voces; y, todavía, “os diversos modos de, no dicionário bilingüe, acessar phrasal verbs, expressões idiomáticas, gírias, entre outros”. Aquí se observa que las EI configuran, en los PCN de LE, un importante papel en el aprendizaje/adquisición del léxico de una LE.

Si es el diccionario un instrumento de relevancia para los aprendices de LE, concordamos con Garrido (apud SANTAMARÍA PÉREZ, 2001) sobre la necesidad de que traigan voces sobre EI al considerar que,

Si un diccionario, además de definir conceptos, debe reflejar la realidad social y cultural de una determinada comunidad, la presencia de las combinaciones fijas de palabras se hace cada vez más necesaria, ya que son la parte más propia e idiosincrásica de una lengua y nos permite conocer un conjunto de expresiones que forman parte del uso cotidiano de la lengua de esa comunidad. De la misma forma que los hablantes de una comunidad lingüística concreta necesitan conocer el léxico común, también necesitan conocer la fraseología usual de esa comunidad.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (EUROPA, 2001), un documento elaborado por especialistas del ámbito de lingüística aplicada y de la pedagogía, que pretende proporcionar una base común para el desarrollo curricular, elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, y confección de manuales y materiales de enseñanza en Europa. El documento, proyectado bajo teorías de la lingüística aplicada, busca el desarrollo de la competencia comunicativa, y facilita a los profesionales de la enseñanza de lenguas algunas orientaciones para que este objetivo sea llevado a cabo. Al describir lo necesario para desarrollarse la competencia comunicativa destaca los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y el pragmático, y de las competencias lingüísticas dice que,

Incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes, y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. /.../ También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. depende, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje. (op. cit)

Luego, tras otras aclaraciones que no necesitan ser expuestas en ese momento, el documento subdivide la competencia lingüística en: Competencia Léxica, Competencia Gramatical, Competencia Semántica, Competencia Fonológica, Competencia Ortográfica y Competencia Ortoépica. Por competencia léxica se dice que es “el conocimiento

del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (op. cit.). El mismo documento dice que los elementos léxicos comprenden: Expresiones hechas, Fórmulas fijas; Modismos; Estructuras fijas, frases hechas con verbos con régimen preposicional, locuciones prepositivas; régimen semántico. Y también las palabras polisémicas.

Asimismo, el documento reconoce que el conocimiento de las expresiones hechas no se restringe solamente a la competencia lingüística, sino también a la competencia sociocultural, o sociolingüística, necesaria para complementar el cuadro de necesidades que hace con que el aprendiz se vuelva competente comunicativamente, y demuestra la importancia de se incorporar las expresiones de sabiduría popular, describiéndolo a este hecho como,

Estas fórmulas fijas – que incorporan a la vez que refuerzan actitudes comunes – contribuyen de forma significativa a la cultura popular. Se utilizan a menudo, por ejemplo, en los titulares de los periódicos. El conocimiento de esta sabiduría popular acumulada, expresado en un lenguaje que se supone conocido, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural. (op. cit.)

Entre las fórmulas fijas de expresión de la sabiduría popular el Marco de las Lenguas señala los refranes, modismo, comillas coloquiales, frases estereotipadas, valores, los *graffiti*, los lemas de las camisetas, las frases con gancho de la televisión.

A través de la puesta en práctica de estas orientaciones legales, el Marco Común Europeo espera que el alumno, aprendiz de LE, para que se lo considere un hablante competente, sepa, restringiéndonos ahora al tema adoptado en este trabajo, en el nivel C2, último en esta escala de aprendizaje:

Con relación a los aspectos cualitativos del uso de la lengua, en el Alcance, se espera que el aprendiz muestre una gran flexibilidad al reformular ideas, diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar, y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales. (op. cit.)

A través de las orientaciones y de los objetivos deseados, tanto en los PCN de LE como el Marco Común Europeo, percibimos que este es un tema de gran importancia para la formación comunicativa de aprendices de LE, sin embargo, además de las aportaciones legales que instruyen al profesor a enseñárselas en clase, existen otros motivos, de orden cultural, contrastivo y didáctico que presentan diversas ventajas originadas del hecho de se trabajar tales expresiones. Higuera (1997, apud DE LA PEÑA PORTERO, 2005) presenta algunas de estas ventajas y se las enseñaremos aquí para divisar la importancia de la enseñanza de EI en las clases de ELE:

Su aprendizaje mejora la comprensión del alumno ya que son semánticamente opacas y no todas se encuentran en los diccionarios; Su estabilidad facilita su memorización o, al menos, su reconocimiento al encontrarla el alumno en contexto; Su utilización mejora la expresión (tanto oral como escrita). Al estar

lexicalizadas y al ser memorizadas como único bloque agilizan la comunicación, ya que el alumno no debe componer o crear una oración completa en cada caso sino sólo recurrir a la utilización de estos bloques más extensos; No podemos olvidar el contenido cultural que estas expresiones aportan al estudiante extranjero sobre el país de la lengua que está aprendiendo; La existencia de las expresiones idiomáticas en las lenguas es universal por lo que el mismo alumno demandará su presencia en el aula. Así, mediante la enseñanza formal se evitarán errores de transferencia negativa desde su lengua materna cuando el estudiante intente utilizar las expresiones que conoce en su propia lengua; Por último, si nuestros estudiantes están interesados en pasar un examen académico, la enseñanza explícita de las expresiones idiomáticas será muy útil ya que suelen abundar en este tipo de pruebas.

Además de las características citadas, es fundamental considerar la curiosidad del alumno, principalmente los de la secundaria y aquellos que están al final de la enseñanza fundamental (los de edad entre 13-16 años) que suelen preguntarnos a nosotros profesores cómo se dice una cosa o otra en español. Normalmente, por nuestra experiencia en clases de ELE, la curiosidad se dirige hacia las EI, o sea, la forma de decir determinadas cosas entre las personas que utilizan, a menudo, el registro coloquial.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR EXPRESIONES IDIOMÁTICAS²⁵ EN CLASES DE ELE

Existen en el mercado editorial una serie de materiales didácticos dedicados a la enseñanza de ELE, sin embargo, pese al hecho de haber tantos materiales disponibles a los profesores de ELE, al realizar una evaluación simple de los manuales que se utilizan a menudo en los centros de enseñanza, se percibe que en ellos no existe mucha preocupación en realizar actividades con el uso y valor de EI. Asimismo, es sumamente importante que haya una cercanía mayor entre el profesor y sus alumnos, y entre ellos también, lo que será ciertamente propiciado si el profesor les presenta tareas dinámicas, de participación conjunta y activa en aula.

Aquí, nos proponemos realizar dos intentos distintos: primero, sugerir a los profesores una forma práctica, eficaz y auxiliadora en el aprendizaje de los contenidos programados para las clases de español, o sea, las EI irán funcionar de dos formas, como un medio y como un fin en sí mismas. Se lo explico: como un medio para aprender y fijar contenidos gramaticales, léxicos, funciones comunicativas, comprensión, expresión y producción oral, etc., y como un fin, en sí misma, esto es, conocer unidades fraseológicas utilizadas a diario por los hablantes nativos de español.

Segundo, sugerir a los profesores algunas ideas, muy sencillas, pero prácticas, placenteras y motivacionales, que pueden ser confeccionadas por los propios profesores y aplicadas en cualquier nivel de enseñanza para cualquier edad, desde que, evidentemente, estén adaptadas al contenido que se les va dirigido.

²⁵Las EI utilizadas para ejemplificar las actividades fueron sacadas de los libros *Expresiones Idiomáticas – Valores y Usos*, de ERES FERNÁNDEZ et al, y *Conjugar es Fácil*, de GONZÁLEZ HERMOSO, ambos listados en las referencias bibliográficas.

Las Expresiones Idiomáticas como un medio y un fin en el aprendizaje

Normalmente, los manuales didácticos utilizados en clases de ELE, suelen venir con los contenidos anuales programados a través de unidades didácticas que, a su turno, abordan un determinado tema, y en ellas, se enseñan los contenidos lexicales, comunicativos, gramaticales, fonéticos, ortográficos, culturales, etc., es decir, le toca al profesor, complementar estos contenidos con tareas, actividades, textos, multimedia, películas, músicas, y todo lo demás que su creatividad permite.

A través de esta creatividad, y buscando alcanzar objetivos previamente bien definidos, el profesor puede echar mano de las EI optando por trabajarlas mientras enseña:

El Tema: al trabajar el tema de una unidad el profesor puede utilizar las expresiones que contienen palabras relativas al asunto tratado, demostrando a los alumnos que estas palabras, cuando usadas en expresiones fijas, tienen un valor distinto de su valor original, o sea, fijar el cambio de significado que ocurre en las palabras en ese momento, por ejemplo:

- Cuando el tema es El Cuerpo: Estar hasta el cuello; No tener pelos en la lengua; Hablar por los codos

- Cuando el tema son las Fiestas Religiosas: ¿A santo de qué...?; Desnudar un santo para vestir a otro; Llegar y besar el santo.

- Cuando el tema es el vestuario: Faltarle pantalones a alguien; Lobo vestido de oveja; Cambiar de chaqueta

- Los colores: Estar en el blanco; Estar sin blanca; Carta blanca; Pasar las negras.

- Los animales: Coger el toro por los cuernos; Buscarle tres pies al gato; Estar como un pato mareado.

Gramática: la gramática, generalmente, trae consigo un cierto rechazo por parte de los alumnos, que suelen pensarla como algo aburrido y, cuando no, desnecesario. Pero el profesor puede volverla más atractiva cuando inserta las EI enseñando valor y uso, por ejemplo de los:

- Pronombres complementos: Se me fue el santo al cielo; Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente; Hundírsele el mundo.

- Verbos Pronominales: Hacerse ilusión; Echarle los perros; Dárselas de don Juan.

- Verbos en general: Aquí tenemos una gran variedad de expresiones ya que la mayoría está compuesta por verbos. Empinar el codo; Irse por las ramas; Sacar de sus casillas, etc...

De esa manera pueden los profesores insertar EI en varias situaciones en clase, sin embargo, los objetivos deseados cuando se trabajan EI en clase deben estar muy claros, y debe el profesor obtener de antemano un conocimiento profundizado sobre el asunto que va a enseñar, intentando conocer lo más posible sobre las expresiones que va a utilizar, como, por ejemplo, situaciones de uso, valor sociocultural, valor histórico, cuando haya, y la equivalencia en su lengua materna.

Actividades lúdicas con el uso de Expresiones Idiomáticas.

En este espacio se pretende solamente enseñar a los profesores de ELE algunas actividades que pueden realizarse en clases de español para todos los niveles de enseñanza

con materiales didácticos lúdicos que, además de útiles y eficaces, pueden ser confeccionados por los propios profesores. Son sólo ejemplos de ejercicios que pretenden servir como una fuente de inspiración a los profesores y, incluso, como una invitación para que los mismos contribuyan con la formación del profesorado de ELE en general demostrando sus creaciones y los resultados obtenidos en clase a través de ellas.

Ejemplo actividad 01

Juego de Mímicas (ANEXO 01)

Inicialmente, este es un ejercicio que busca, además de conocer EI en español y trabajar su significado, estimular la comunicación en clase a través de la expresión y producción oral. Pero puede el profesor, de acuerdo con su creatividad, variar el objetivo según el tema de la unidad que esté trabajando o el contenido gramatical, o comunicativo, etc.

Para su realización, los alumnos se dividen en equipos y a su turno envían a cada vez un representante que hará mímicas para que los otros equipos descubran cuál expresión está siendo representada. Vence el equipo que acierte más veces la expresión correcta.

Ejecución

Primeramente el profesor les enseña a los alumnos las expresiones que serán utilizadas en el ejercicio para que se las conozcan, pero el significado o traducción no debe ser presentada para que los alumnos reflexionen sobre el sentido de la expresión. Luego, en fichas previamente preparadas, el profesor escribe en una, la expresión y en otras (según el número de grupos), su significado.

Las fichas en las que están escritas las expresiones el profesor las mantiene con él, y las que están los significados distribuye a los grupos. Cuando llegue el representante del equipo que va a hacer las mímicas, el profesor le enseña la expresión que va a representar y también su significado para que pueda hacer la representación a los demás. Los equipos buscarán en sus significados aquel se más se identifique con la mímica representada, vence cada turno el equipo de acertar el significado de la expresión

Variación: El profesor puede inicialmente trabajar sólo con las expresiones, o sea, los alumnos identifican la expresión a través de la mímica sin fijarse en el significado.

Ejemplo actividad 02

Cruzadas Pronominales – Expresiones Idiomáticas a través del uso de verbos pronominales (ANEXO 02)

Ésta es una actividad muy sencilla en la cual los alumnos tendrán que rellenar los huecos con los verbos pronominales utilizados en cada una de las expresiones listadas. Este ejercicio de fijación puede ser propuesto tras explicaciones previas sobre el uso y valor de verbos pronominales, juntamente con el objetivo de darles a los alumnos la oportunidad de ampliar su grado de conocimiento de expresiones utilizadas en español. El profesor, como tarea complementaria, puede pedir a los alumnos que identifiquen expresiones equivalentes en su lengua materna, y este ejercicio de comparación entre LM y LE presentará más éxito si no se presenta de inmediato el equivalente a los alumnos,

llevándolos a pensar y buscar el significado en las dos lenguas. Se presentará así:

A) Descubra cuál es el verbo pronominal adecuado para cada una de las expresiones, luego rellene las cruzadillas correctamente.

- 01- _____ con las gallinas (*Acostarse*)
- 02- _____ a un clavo ardiendo (*Agarrarse*)
- 03- _____ las cuarenta (*Cantarle*)
- 04- _____ las espaldas (*Cuidarse*)
- 05- _____ hasta misa (*Decirle*)
- 06- _____ los perros (*Echarle*)
- 07- _____ un tornillo (*Faltarle*)
- 08- _____ las manos (*Lavarse*)
- 09- _____ compuesta sin novio (*Quedarse*)
- 10- _____ un farol (*Tirarse*)
- 11- _____ con cuentos (*Venirse*)
- 12- _____ hasta los codos (*Meterse*)

Ejemplo actividad 02

Expresiones idiomáticas que utilizan partes del cuerpo (ANEXO 03)

A través de un jueguito muy conocido por los jóvenes y niños, el profesor puede realizar una tarea de fijación y expresión oral de forma divertida y eficaz.

El ejercicio tiene el objetivo de fijar las partes del cuerpo humano en español a través del uso de EI que utilicen estos términos para expresar un significado que, en su gran mayoría, no tienen relación de sentido directo con el cuerpo, sino que de forma metafórica sugieren otros sentidos totalmente distintos. Además de fijar las partes del cuerpo, los alumnos entrarán en contacto con nuevas formas de hablar, formas fijas, utilizadas a diario en el español, hecho que les ampliará sustancialmente su competencia comunicativa en ELE, ya que, además, es un ejercicio de producción oral.

Instrucciones:

Se dividen los alumnos en equipos de cuatro personas, o sea, cuatro competidores, cada uno tira el dado a ver quién empieza el juego, lo empezará aquel que obtuvo un número mayor en el dado, y los otros en secuencia decreciente.

Luego, cada uno tira el dado y avanza por el tablero respondiendo las cuestiones, que fueran previamente fichadas por el profesor. Acertando la respuesta se puede avanzar, pero respuestas erradas se permanece en el mismo lugar. El tablero presenta algunas ventajas y desventajas a los participantes. Vence aquel que llegue primero al fin del tablero.

(Si desea, el profesor puede gestionar un tablero mayor, separar los alumnos en equipos y hacer una competición en grupos)

Preguntas:

1- ¿Qué significa creerse el ombligo del mundo? 2- ¿Qué significa no tener dos dedos de frente? 3- ¿Qué significa dar la espalda a alguien? 4- ¿Qué significa tomarle el

pelo a alguien? 5- ¿Qué significa echar en cara algo a alguien? 6- ¿Qué significa meterle mano a alguien? 7- ¿Qué significa estar hasta el cuello? 8- ¿Qué significa tener la mosca detrás de la oreja? 9- ¿Qué significa no tener pelos en la lengua? 10- ¿Qué significa ir de cabeza? 11- ¿Qué significa andar de boca en boca? 12- ¿Qué significa no caberle en la cabeza? 13- ¿Qué significa caerse de espaldas? 14- ¿Qué significa romperle la cara (a alguien)? 15- ¿Qué significa no chuparse el dedo? 16- ¿Qué significa no dar pie con bola? 17- ¿Qué significa encogerse de hombros? 18- ¿Qué significa entregarse de cuerpo y alma? 19- ¿Qué significa hablar por los codos? 20- ¿Qué significa hacer boca? 21- ¿Qué significa quedarse de brazos cruzados? 22- ¿Qué significa tener a alguien entre ceja y ceja? 23- ¿Qué significa volver la cabeza a alguien? 24- ¿Qué significa traer de cabeza? 25- ¿Qué significa calentarse la cabeza? 26- ¿Qué significa empinar el codo? 27- ¿Qué significa estar hasta las narices? 28- ¿Qué significa luchar a brazo partido? 29- ¿Qué significa no tener sangre en las venas? 30- ¿Qué significa meterse en la boca del lobo? 31- ¿Qué significa rascarse alguien la barriga/el ombligo? 32- ¿Qué significa tener alguien las espaldas cubiertas?

CONCLUSIONES

Al elegir ser profesor de lengua extranjera es necesario considerar lo compleja que es esta tarea. Sin embargo, es una de las profesiones que más nos trae recompensas, pues sólo uno sabe lo emocionante que es ver que alguien está hablando en otro idioma debido a nuestros esfuerzos.

El tema elegido por nosotros es fruto de una curiosidad y una necesidad particular, que al compartir con otros profesores percibimos que era una carencia de muchos. La importancia de la enseñanza de EI en clase, nos parece, se quedó muy clara por los varios motivos presentados, además, es un medio de hacerla más divertida y ampliar la interculturalidad entre los distintos idiomas, materno y extranjero, y más, acaba por resultar en una búsqueda de los propios alumnos que acaban deseando saber cómo se diría la misma expresión hasta en otros idiomas.

Enseñar EI en clase es una de las formas de hacer que se amplíe el vocabulario de los alumnos de ELE, también ponerlos en contacto con otra realidad, otra forma de ver el mundo, otras formas de decir lo que se piensa y expresa sus sentimientos. El resultado de ese trabajo en clase es una mejora considerable, no sólo en el aprendizaje de la lengua, sino también en el modo de concebir su propio mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. “Tratándose de expresiones idiomáticas, ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato!” In: *redeLE Revista Electrónica de Didáctica /Español Lengua Extranjera*. Nº 6. fev/06. <http://www.sgci.mec.es/redele- revista6/LiviaMarcia.pdf>. Búsqueda realizada el 10/06/06.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 1999. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC,

CANALE, Michael, 1995. “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. In: LLOBERA, Miquel. (coord). *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-81

CONSEJO DE EUROPA, 2001. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. In.: *Centro Virtual Cervantes*. Strasbourg: Consejo de Europa, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

DE LA PEÑA PORTERO, Alicia, 2005 *Propuesta metodológica para enseñar expresiones idiomáticas*. In.: Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Biblioteca Virtual RedELE. N. 03. jan-jun/2005. <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/delapena.shtml>

DIAMANTE COLADO, Guillermo, 2004. Fraseología del español en la enseñanza del ELE. (Caracterización general y principios metodológicos, con especial atención a los somatismos). Memoria de Master. Facultad de Filología de la Universidad Complutense (2003) In.: *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Biblioteca Virtual RedELE. Biblioteca N. 02. jul-dez/2004. <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/diamante.shtml>

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. <http://www.rae.es/>

ERES FERNÁNDEZ. Isabel Gretel, 2004. (org). *Expresiones Idiomáticas*. Valores y usos. São Paulo, Ática.

GONZÁLEZ HERMOSO, Alfredo. *Conjugar es fácil en español de España y de América*. 2. ed. Rev. Amp. Madrid: Edelsa, 1999.

SANTAMARÍA PÉREZ, Maria Isabel, 2001. *Tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe español-catalán*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante. In.: Cervantes Virtual. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Sección Lenguas. <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=6698&ext=pdf>.

ANEXO 01

APRETAR EL CINTURÓN	Reducir los gastos	ENSEÑAR LOS COLMILLOS	Actuar o expresarse de un modo amenazador
ARMARSE LA GORDA	Organizarse un escándalo o alboroto	JUGAR CON FUEGO	Actuar peligrosamente
ATAR CABOS	Relacionar diferentes elementos para llegar a una conclusión lógica	METER LA PATA	Equivocarse
CAER COMO UNA BOMBA	Sorprender algo con exceso, sentar mal algo	METERSE, A ALGUIEN, EN EL BOLSILLO	Ganarse la confianza de alguien
CORTAR POR LO SANO	Poner fin tajantemente a una situación desagradable	NO SABER A QUÉ CARTA QUEDARSE	Estar indeciso, no saber qué elegir o qué hacer
DAR EN EL CLAVO	Acertar con el objetivo deseado	HACER EL INDIO	Hacer el ridículo o el tonto
ESTAR, ALGO, PARA CHUPARSE LOS DEDOS	Estar algo muy sabroso	¡PARA EL CARRO!	Expresión para impedir que se siga diciendo algo que no se quiere oír
ENCONTRAR SU MEDIA NARANJA	Encontrar su pareja	COMER A DOS CARRILLOS	Comer mucho y rápidamente

ANEXO 02

6- E C H A R L E

S

12- M E T E R S E

A

D

5- D E C I R L E

10- T I R A R S E

2- U

1- A C O S T A R S E

G

4- L

A

E

R

S

7- F A L T A R L E

R

A

S

E

11- V E N I R S E

A

L

8-

3- C

A

N

A

S

R

A

D

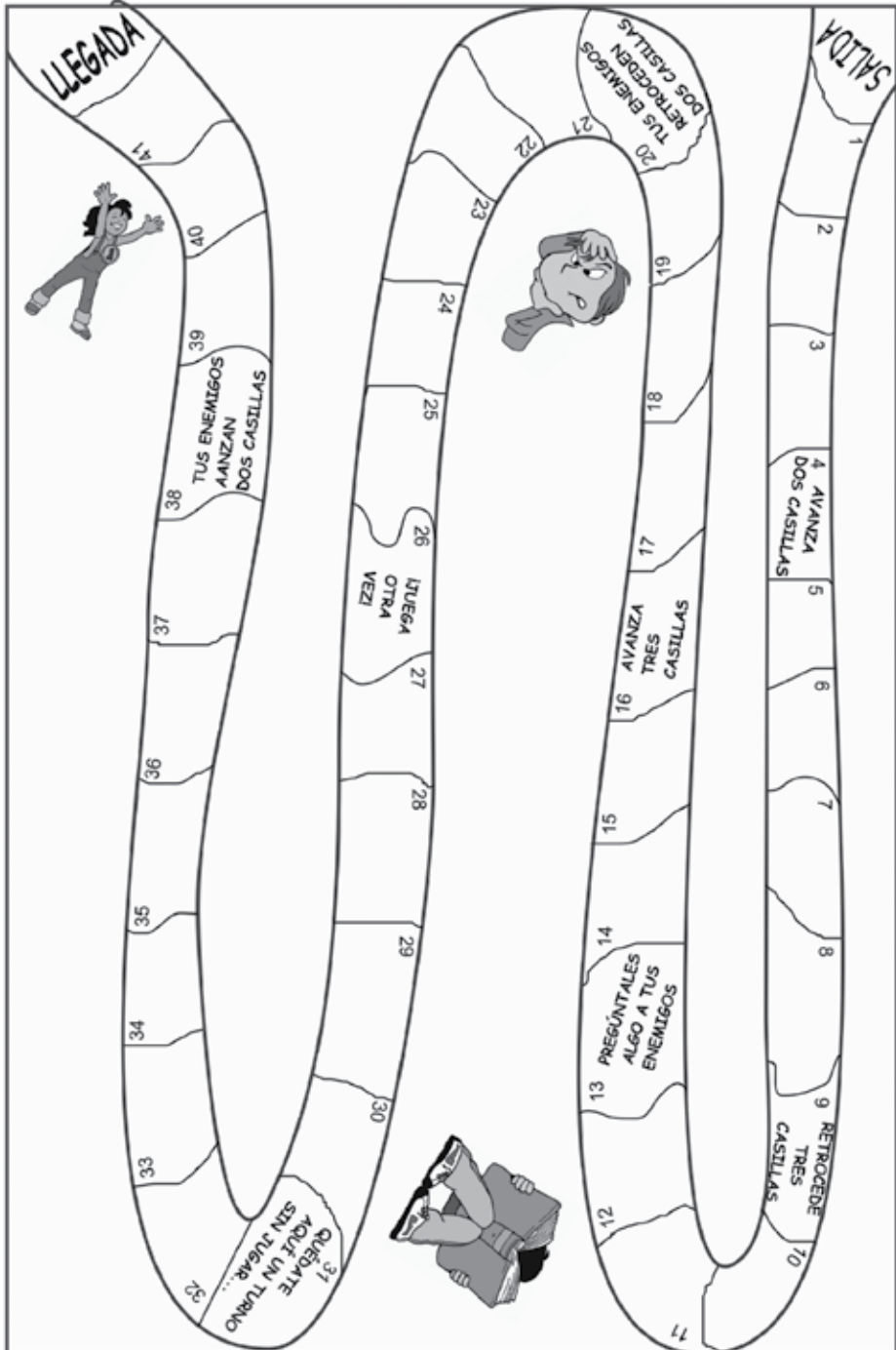
E

U

Q

9-

ANEXO 03



Pautas para la enseñanza del léxico

Adja Balbino Amorim Barbieri Durão.

Universidade Estadual de Londrina

Otávio Goes de Andrade. Universidade Estadual de Londrina

Un primer acercamiento al tema.

Los estudios que se centran en el aprendizaje de lenguas extranjeras postulan que el conocimiento del mundo que el alumno trae para el aula es muy importante en lo que se refiere al saber que vendrá a desarrollar como fruto de ese proceso de enseñanza. El conocimiento del mundo, algunas veces, incluye el dominio de otra lengua extranjera (LE), aunque, en nuestro contexto de enseñanza, la mayoría de las veces, la lengua materna (LM) es el único idioma que el alumno posee como referencial lingüístico, (exceptuándose unos pocos conocimientos de inglés). No nos engañemos: saber la LM no es poca cosa. Cuando un aprendiz de español parte de otra lengua románica, como el portugués, por ejemplo, ese saber puede ensancharse hasta el infinito en el aprendizaje de aquel idioma. La vecindad histórico-geográfica y lingüística del portugués y del español imprime facilidades en el aprendizaje de español que, usualmente, son mucho más limitadas cuando los aprendientes de ese idioma tienen como lengua de origen un idioma lejano al español. Partiendo de ese punto de vista, creemos que al tratar de entender el proceso de aprendizaje de español por alumnos brasileños, tenemos que tener en cuenta que la cercanía entre su LM y la lengua que pretenden aprender afecta todo el proceso, de forma que las acciones pedagógicas empleadas por los docentes deben basarse en técnicas que puedan evidenciar las facilidades que el portugués le pueda aportar al proceso. De acuerdo con muchos estudios empíricos, el portugués y el español comparten un 85% del léxico en varios campos semánticos. De eso se suele erróneamente inferir que el desarrollo de la competencia léxica en español es algo que no supone dificultades para el brasileño. Eso, claro está, no es cierto, pero, quizás, eso explique por qué la mayoría de los libros didácticos existentes en el contexto brasileño para el estudio del español tratan la enseñanza del léxico a partir de listas²⁶ de palabras, lo cual, invariablemente, lleva a suponer que aprender una palabra es una

²⁶Cervero y Castro (2000: 92) afirman que "uno de los caminos más usuales para aprender vocabulario sigue siendo la elaboración de listas bilingües de palabras, ordenadas según vayan apareciendo en la clase, en un texto oral o escrito, en el manual, etc". No obstante, "las listas de palabras pueden ser útiles si se confeccionan siguiendo criterios semánticos, sintácticos, morfológicos, asociativos, etc, que presupongan una organización o jerarquización significativa para el / la estudiante, que, en el caso ideal, es quien ha de establecerlos.

cuestión de sustituirla por otra equivalente en la lengua de estudio. El aprendizaje del vocabulario de una lengua no se reduce a canjes de una mercancía por otra de valor similar. Aprender el vocabulario de un idioma es algo mucho más complejo, como explican las *Orientações curriculares para o ensino médio* (Brasil: 109-110):

“Considerando [...] que o conhecimento é sempre social e culturalmente situado, os novos conhecimentos introduzidos em determinada prática sociocultural ou determinada comunidade de prática entrarão numa inter-relação com os conhecimentos já existentes. Nessa inter-relação entre o “novo” e o “velho”, ambos se transformam, gerando conhecimentos “novos”. Para que ele se torne um processo crítico e eficaz, é importante evitar, nessa inter-relação, a mera importação do novo, sem promover a devida interação com o velho, por meio da qual tanto o recém-importado quanto o previamente existente se transformarão, criando algo novo.”

A la luz de tales ideas, aclaramos que lo que nos ocupa en este texto es la construcción del conocimiento lexical de estudiantes brasileños de español.

Como hemos adelantado, entendemos que en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una LE coexisten dos ejes: uno de orden *lingüístico* y otro de orden *socio-pedagógico*. La noción de transferencia estaría en el contexto del eje lingüístico; el número de horas de clase, las características del curso, la formación del profesor y el diseño del libro didáctico utilizado como parámetro de la lengua serían algunos de los factores pertenecientes al eje socio-pedagógico. En los apartados siguientes nos dedicaremos a examinarlos separadamente.

Uno de los factores que inciden en el aprendizaje del léxico del español en el eje LINGÜÍSTICO: La transferencia.

La transferencia es un mecanismo lingüístico que parte del supuesto de que el conocimiento previo sirve como cimiento para el conocimiento subsiguiente. Eso es, en un primer momento, cuando el aprendiz todavía no tiene en su acervo léxico las formas lingüísticas adecuadas para la construcción de una proposición específica en la LE, los aprendices tienden a transferir formas de su LM para ese idioma (Durão, 2004: 26). Ese intento puede llevar a resultados positivos o a resultados negativos. Durão (2004: 27) aclara que *transferencia positiva sería la introducción productiva de la LM en el desempeño de la LE* y, por oposición, la *transferencia negativa, el empleo no productivo de la LM en el desempeño de la LE*. La transferencia, ya sea positiva o negativa, probablemente es el mecanismo más frecuentemente usado para el incremento del vocabulario de lenguas no nativas.

Factores que inciden en el aprendizaje del léxico del español en el eje SOCIO-PEDAGÓGICO.

El aprendizaje de una LE tiene un carácter muy especial frente al aprendizaje de otros tipos de conocimientos. En lo referente al dominio del léxico del español, ese carácter especial del aprendizaje se conecta directamente con la necesidad de ampliación de la competencia léxica del estudiante, lo que no es algo sencillo de lograr y que exige un gran esfuerzo:

“La diferencia básica entre la competencia léxica en LM y la competencia léxica en LE está en el propio hecho de que el aprendizaje de una LE se trata de la construcción de un conocimiento cuyo referencial no está disponible de forma natural en el entorno del aprendiente, como lo está su LM, sino que forma parte, muchas veces, de un progresivo plan de estudios, estructurado formalmente en escuelas, cuyo formato supone la idea de niveles de complejidad que van en una dirección ascendiente.” (ANDRADE, 2006: en prensa)

El hecho de que el alumno no tenga contacto con la LE que estudia en su entorno diario hace del profesor, de la escuela y del libro didáctico (LD) actores de primer orden en el proceso de aprendizaje del léxico. Eso es así porque el estudiante de una LE tiene, previamente, una LM, o sea, su LM es uno de sus principales soportes, el cual resulta de una experiencia diaria y es muy frecuente que le permita distinguir qué palabras debe usar y cómo debe hacerlo, además de proporcionarle evidencias sobre cómo interpretarlas cuando las oye en cada acto comunicativo. En cambio la LE le resulta algo abstracto, puesto que no forma parte de su ambiente de habla real, de ahí que su posibilidad más inmediata sea la experiencia que vive en el aula con el profesor y con base en el LD. Eso puede inducir a un error: pensar que palabras formalmente parecidas de una lengua y otra, de modo general, tienen el mismo valor que en la LM, lo que, obviamente, casi nunca es así.

La enseñanza y el aprendizaje del léxico se realizan dentro de un contexto limitado por varios factores, entre los que destacamos, como hemos dicho, el número de horas de clase y las características del curso, la formación del profesor y el diseño del LD elegido como parámetro de la lengua. Sobre el contexto de aprendizaje del léxico, haremos algunas reflexiones parciales²⁷ con el fin de ayudar a comprender esa problemática:

La enseñanza del léxico se reviste de especial importancia en los LD, porque el estudiante de una lengua extranjera no tiene noción ni intuición del valor de las palabras y cree que todas poseen los mismos valores, al contrario del hablante nativo, que sabe, de forma intuitiva, que determinadas palabras son más frecuentes que otras, de ahí que entienda, por inferencia, que no es imprescindible conocer las menos frecuentes desde el punto de vista del uso cotidiano.

Los LD suelen incorporar la idea del *espiral ascendente*²⁸ en la secuenciación de los tópicos gramaticales, lo que no suele ocurrir en lo que concierne al vocabulario que, la más de las veces, se presenta con base en *campos semánticos básicos*²⁹, y, cabe decir, dejando muy de lado la cuestión de los *campos semánticos complementarios*³⁰, con un marcado predominio de listas de palabras aisladas, las cuales no se suele repasar a lo largo de las obras.

²⁷Reflexiones basadas inicialmente en el texto El léxico en los libros didácticos de E / LE diseñados para brasileños, presentado en el “III Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros José Carlos Lisboa”, celebrado en el Instituto Cervantes de Rio de Janeiro.

²⁸“Espiral ascendente” se refiere a la manera de tratar el contenido a lo largo de las unidades de un LD, retomándolo y agregando informaciones nuevas sobre lo anteriormente visto.

²⁹“Campos semánticos básicos” son aquellos alrededor de los cuales se construye una unidad del LD, es decir, en una unidad que trate de prendas de vestir, los nombres de tales prendas.

³⁰“Campos semánticos complementarios” son los que se pueden conectar a los “campos semánticos básicos”. Si la unidad trata de prendas de vestir, los “campos semánticos complementarios” son aquellos relacionados con los colores, tipos de telas, tallas, lugares donde se pueden comprar prendas de vestir, entre otros.

En virtud de que muchos profesores que enseñan español en Brasil lo hacen teniendo únicamente como modelo la variante adoptada por el autor del LD, ese instrumento de trabajo es, también, un instrumento de referencia para esos profesores y, consecuentemente, hace del LD un instrumento más de la formación docente.

El profesor brasileño de lengua española, así como todos los profesores que enseñan lenguas diferentes de aquellas que hablan como lengua de comunicación en sus países de origen, se inspiran en el propio idioma que hablan. Como la asimilación del léxico se hace en el uso y el uso se da contextos específicos de interacción, la forma como el LD trata el léxico de la lengua a ser enseñada y la profundidad del conocimiento léxico del profesor influenciarán de manera importante el entendimiento del vocabulario presente en cada una de sus unidades y, consecuentemente, el lugar de tales elementos en la interlengua del alumno.

La producción de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas tiene un lado logístico, que, muchas veces, es más preponderante que el lado pedagógico. La ecuación “costo-beneficio” del material a ser producido por las editoriales lleva a decisiones sobre lo que el LD va a abordar y cómo va a hacerlo, con base en el mercado consumidor potencial y la competitividad que ese LD va a tener frente a otros materiales similares.

Adquirir una unidad léxica implica retención y recuperación (reconocimiento o utilización) de conocimientos y ese proceso pasa por varias etapas, las cuales se dan en una determinada secuencia (Cervero y Castro, 2000: 97). Primeramente, se reconoce la unidad léxica como un nuevo término; enseguida, se la incluye en una red, de ahí que la misma pase a formar parte del vocabulario receptivo. La tercera etapa se refiere a la decodificación del nuevo término a nivel cognitivo y verbal, momento en que se establecen hipótesis sobre el concepto a que se refiere esa unidad, sobre los contextos típicos de su aparición, sobre las combinaciones sintagmáticas, sobre las características morfosintácticas, etc. La última etapa se da cuando, efectivamente, se pasa a utilizar la unidad léxica, lo que ocurre cuando, al parecer, se tiene ya un cierto dominio de dicha unidad.

Hay varias maneras de enseñar con una mayor eficacia las unidades léxicas. Higuera (2004: 17) afirma que, además de las técnicas útiles para ayudar en la comprensión del significado de cada unidad léxica (apoyarse en la presentación de imágenes, definir, ejemplificar, traducir, utilizar gestos, etc.), es importante emplear otras técnicas que desvelen las semejanzas y diferencias existentes entre varias unidades léxicas y que ayuden a crear redes de palabras.

Sin ánimo de proponer nada definitivo, lo que hemos dicho hasta ahora nos llevó a elaborar el siguiente decálogo para la enseñanza del léxico:



Figura 1: Diez mandamientos dados a Moisés por Dios³¹.

DECÁLOGO PARA LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

1) PARTE DE LA UNIDAD LÉXICA Y NO DE LA PALABRA

Trabaja con el concepto de unidad léxica pues, muchas veces, al aprender el vocabulario, el aprendiz se encuentra con conjuntos de palabras (por ejemplo, expresiones idiomáticas) que, aisladas, no expresan el significado que tienen cuando forman un conjunto indisociable.

2) DEMUESTRA QUE LAS PALABRAS NO Tienen TODAS EL MISMO VALOR

Explica y demuestra que no todas las palabras tienen el mismo rango desde una perspectiva morfosintáctica, léxico-semántica y pragmático-cultural; hay palabras más frecuentes que otras; hay palabras más adecuadas para expresión escrita y otras perfectas para la expresión oral.

³¹Gracias al estudiante Lucas Eduardo da Costa, de la carrera de "Desenho Industrial" de la "Universidade Estadual de Londrina", por el tratamiento de la imagen.

<p>3) SUBRAYA QUE LO CULTURAL AFECTA A LO LINGÜÍSTICO <i>La visión de mundo de la que cada uno depende se adquiere a lo largo de su vida, de ahí que lo cultural sea un conocimiento fundamental. Cada cultura posee formas singulares de recortar el mundo, por tanto, las palabras raramente tienen los mismos significados en lenguas diferentes, incluso cuando tienen una forma muy parecida o similar.</i></p>
<p>4) ANIMA AL ALUMNO PARA QUE AMPLÍE SU LEXICÓN MENTAL <i>El lexicón mental es dinámico y puede (y debe) ser mejorado. Anima a tus alumnos a que lo amplíen a través del uso de materiales didácticos complementarios, revistas, periódicos impresos, sitios en la Internet, etc.</i></p>
<p>5) REPASA PERIÓDICAMENTE EL VOCABULARIO YA VISTO <i>Cuanto más tiempo transcurra después de que se reciba una información, mayor será su pérdida. Ante eso, se deben crear oportunidades para que cada información se fije en la memoria mediante repasos periódicos “en tareas que favorezcan su organización e integración en redes asociativas, y de que el vocabulario sea un reflejo de los gustos, intereses y necesidades de los / las estudiantes” (Cervero y Castro, 2000: 98-99).</i></p>
<p>6) TRABAJA EL MISMO EJERCICIO MÁS DE UNA VEZ EN DIFERENTES MOMENTOS DEL CURSO <i>A veces, en el proceso de maduración de la unidad léxica en las redes del lexicón mental, el hecho de volver sobre lo visto puede ayudar a aclarar dudas o a dirigir la mirada hacia matices que en el momento en que se vio la materia por primera vez no se percibieron.</i></p>
<p>7) RELACIONA LO NUEVO A LO YA CONOCIDO <i>“Aprender palabras significa, en primer lugar, incluirlas en redes ya existentes” (Cervero y Castro, 2000: 95). La conformación de dichas redes no es fija, sino flexible y siempre está abierta para la agregación de nuevas unidades léxicas y para la incorporación de nueva información sobre las unidades ya existentes. El almacenamiento de palabras en el lexicón mental depende de un esfuerzo significativo del estudiante por incluir nuevas palabras en sus redes asociativas, lo que no se hace sin dificultades, puesto que las redes establecidas en su lengua materna poseen mucha fuerza.</i></p>
<p>8) UTILIZA IMÁGENES <i>El uso de imágenes es especialmente importante en la construcción del sentido del texto que compone los materiales didácticos.</i></p>

9) INVOLUCRA DIFERENTES SENTIDOS EN LOS EJERCICIOS CON VOCABULARIO

Cuando conocemos una palabra activamos sentidos que incluyen, “por un lado, la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto, a través de los cuales percibimos la información del mundo que nos rodea, y por otro, los sistemas vestibular, visceral y cinestésico, responsables de las sensaciones interiores” (Cervero y Castro, 2000: 99), por eso, si una actividad posee posibilidades de que el aprendiente pueda realizarla teniendo en cuenta tales sentidos, la comprensión, la aprensión y la retención de palabras serán procesos mucho más significativos.

10) EJERCITA LA UNIDAD LÉXICA TANTO EN CONTEXTOS ORALES COMO EN CONTEXTOS ESCRITOS

La utilización de las unidades léxicas aprendidas en contextos orales y escritos contribuye para su fijación. Además, ayuda al alumno a percibir que la forma de elegir unidades léxicas y de utilizarlas difiere en el canal oral y en el canal escrito en virtud de la diferencia de la forma de producción que caracteriza cada uno de dichos canales.

Breves conclusiones.

En este texto, tratamos de presentar, de forma muy breve, algunos elementos relacionados con el aprendizaje del léxico de una lengua no materna a partir de la incidencia de factores lingüísticos y socio-pedagógicos. Entre los factores más importantes, subrayamos la noción de transferencia lingüística, y el contexto del aula, más específicamente la formación del profesor, las características del curso y el diseño del LD. Tal entendimiento nos llevó a idear un decálogo para la enseñanza del léxico. Claro está que no teníamos la pretensión de crear un instrumento completo y abarcador. Queríamos, nada más, proponer unas cuantas pautas que, desde nuestro punto de vista, fueran claras y lo suficientemente eficaces lo como para optimizar la enseñanza del léxico, sobre todo, a brasileños aprendices de español.

Referencias Bibliográficas

- ANDRADE, Otávio Goes de, El léxico en los libros de E / LE diseñados para brasileños en III Simposio de didáctica del español para extranjeros José Carlos Lisboa, *Actas del III Simposio...* Rio de Janeiro. (En prensa).
- BARALO, Marta, 2005. “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula”, FIAPE, *Actas del I Congreso Internacional: El español: Lengua del futuro*, Toledo.
- BOGAARDS, Paul, 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier / Didier.
- BRASIL, 2006. *Orientações curriculares para o ensino médio*, Brasilia, Secretaria de Educação Básica, MEC.
- CERVERO, M. Jesús; CASTRO, Francisca Pichardo, 2000. *Aprender y enseñar voca-*

bulario, Madrid, Edelsa.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina, EDUEL.

HIGUERAS, Marta, 2004. Claves prácticas para la enseñanza del léxico, en *Caravela*, n. 56, SGEL, Madrid, pp. 5-25.

MORANTE VALLEJO, Roser, 2005. *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid, Arco/Libros.

TAVARES, Andréia Jardim, 2006. *Tipologia de ejercicios para o ensino de vocabulário em livros didáticos de ELE para brasileiros*. Monografía (Especialização em ensino de línguas estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina.

TALLERES

La formación de palabras como potenciadora del aprendizaje de léxico

Ana María López Ramírez.

Consejería de Educación. Embajada de España

1. INTRODUCCIÓN.

En primer lugar, conviene destacar la importancia del aprendizaje del léxico como eje fundamental que soporta buena parte del potencial comunicativo de un idioma. Una lengua se sustenta, en gran medida, en las palabras que le son propias y también ellas son las que atesoran nuestro conocimiento del mundo. El valor de desarrollar un vocabulario amplio no sólo tiene implicaciones lingüísticas, sino claramente epistemológicas. No en vano, el principio básico del enfoque léxico afirma que la lengua es “*grammaticalized lexis*” y no “*lexicalized grammar*” (Lewis, 1993).

Sin embargo, parece que es la gramática la que ha ganado la partida al léxico. Se ha discutido mucho sobre qué gramática enseñar, cómo y cuando enseñarla; cómo graduar su enseñanza en función del nivel de dificultad y de la rentabilidad comunicativa. Pero son pocos los estudios que se plantean seriamente este tipo de reflexiones con respecto al vocabulario. Suele darse por sentado que el vocabulario se aprende memorizando palabras que se presentan en contexto y más tarde se practican en ejercicios más o menos repetitivos. A la gramática, se le supone un grado de dificultad y estructuración que hay que desentrañar poco a poco en las distintas fases de aprendizaje de una lengua. En cambio, la presentación del léxico en los manuales de español para extranjeros suele estar subordinada al vocabulario que aparece en un texto más o menos atractivo y que sirve de aglutinador en una unidad didáctica y los criterios de categorización suelen verse reducidos al ámbito de los campos semánticos y, en el mejor de los casos, alguna colocación léxica.

A la vista de esta situación, parece necesario explorar otras formas de organizar el trabajo con el vocabulario, más aún en el terreno tan específico de la enseñanza de español a lusohablantes.

Si comenzamos por un análisis de las dificultades que pueda presentar una palabra en español, veremos que pueden estar asociadas a su ortografía, a su pronunciación, sus posibilidades de combinatoria sintagmática, su complejidad semántica o su propia morfología. Tal vez, este último aspecto, el morfológico, sea el que resulte más familiar para un hablante de portugués y es, al mismo tiempo, el que presenta uno de los

más altos niveles de productividad en la generación de un corpus de vocabulario por parte del aprendiz del idioma. Es precisamente en este ámbito en el que vamos a centrar nuestra propuesta de actividades, más específicamente en el terreno de formación de palabras.

Félix Monge (1996) pone de relieve el retraso de los estudios sobre formación de palabras en español con respecto a otras lenguas romances y se refiere a ellos como la cenicienta de la lingüística española. Ese mismo plano secundario se muestra en los materiales de enseñanza de español como lengua extranjera, aunque tampoco se puede decir que los manuales de otros idiomas presten una atención preferente a este campo. Sin embargo, es un terreno que no podemos ignorar cuando hablamos de léxico y de la “construcción” y ampliación de vocabulario de uso, sea en la lengua materna o en un idioma extranjero.

Si bien el estudio de la formación de palabras se mueve entre los ámbitos de la morfología, el léxico, o incluso la sintaxis (Violeta Demonte, EP), es en el campo del léxico en el que resulta más productivo por lo que respecta a la enseñanza de lenguas y ese es precisamente el marco de trabajo que proponemos.

2. JUSTIFICACIÓN.

Sería largo y tedioso enumerar todos los argumentos que aconsejan la utilización de los procedimientos de formación de palabras como instrumento para ampliar los conocimientos de vocabulario. Nos limitaremos a destacar algunos.

1. **Alta productividad** para incrementar el lexicón mental. La prefijación y sufijación se han descrito como instrumentos de los que se sirve una lengua para incrementar su vocabulario sin recurrir a préstamos; si trasferimos esa definición al usuario o aprendiz de una lengua, podríamos fácilmente concluir que el dominio de estos procedimientos de formación de palabras es esencial para el enriquecimiento del léxico, una fuente inagotable para desarrollar el vocabulario potencial, es decir, el corpus de palabras cuyo significado podemos inferir a partir de su morfología lingüística y del contexto. Una práctica adecuada y el entrenamiento en la formación y “descomposición” de palabras puede ser un recurso excelente para incrementar no sólo el vocabulario pasivo, sino también el activo, especialmente por lo productivo de sus posibilidades combinatorias.

2. **Fácil aprendizaje.** Para favorecer el aprendizaje de vocabulario se han elaborado distintas estrategias de categorización y generalización que ayudarían a la hora de *archivar* y *recuperar* los ítems. “En el lexicón mental se establecen diferentes tipos de conexiones, no solo categorías semánticas” (Gómez Molina, 2001) y las palabras que proponemos tienen una estructura claramente definida, con lo cual, de alguna forma vienen categorizadas de forma natural y, al tratarse de procedimientos de lexicogénesis vivos en el idioma, su grado de generalizabilidad es muy elevado.

3. **Elemento motivador.** Dada la gran proximidad entre el español y el portugués y los procedimientos de derivación de palabras que ambos idiomas comparten, la sensación de aprendizaje rápido es mayor y eso puede incrementar algunos facto-

res de motivación tanto intrínseca como extrínseca.

4. Aplicando análisis contrastivo, se puede **reforzar el aprendizaje** en los dos idiomas, no sólo en el terreno léxico, sino también en el ortográfico.

3. PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

En este taller vamos a trabajar con formación de palabras en un sentido amplio sin extendernos en planteamientos teóricos, ni entrar a delimitar el campo entre derivación y composición, frontera que se torna un hilo delicado si no aplicamos la perspectiva diacrónica. Así, se considera que prefijos y sufijos son morfemas trabados (elementos gramaticales que no pueden aparecer libres). Sin embargo, muchos de esos elementos, que en el español actual aparecen trabados, fueron en estados de lengua anteriores lexemas libres y siguen presentando cierto nivel de autonomía semántica y sintáctica. Puesto que ese análisis es, en gran medida irrelevante para el aprendiz del idioma, no vamos a entrar en esas distinciones e incluiremos como prefijos y sufijos unidades que son, en realidad, elementos compositivos.

Estructuramos el trabajo en dos partes bien diferenciadas:

1. En primer lugar presentamos una serie de ejercicios de comprensión y expresión escrita en los que se trabaja sobre todo con elementos compositivos grecolatinos. Las actividades se presentan en el mismo orden en que deberán ser realizados en la clase para facilitar una práctica gradual.

a. En primer lugar, un ejercicio de comprensión con palabras reales del castellano.

b. En segundo lugar, aislamos la partícula y comprobamos su significado.

c. Posteriormente, para comprobar si dominamos la comprensión y podemos aplicarla a palabras desconocidas, realizamos un ejercicio de comprensión con prefijos y sufijos reales pero unidos a raíces inventadas.

d. La parte de expresión, que es siempre la más complicada y la que mayor grado de práctica requiere, la dejamos para el final. Practicamos primero con palabras reales.

e. Terminamos la serie con el ejercicio más complicado de todos: la expresión de pseudopalabras.

f. Tras esa primera serie de trabajo sistematizado con un mismo corpus de elementos, proponemos algunos ejercicios temáticos.

2. Por último, proponemos la parte verdaderamente práctica del taller: la elaboración de una serie de ejercicios en los que trabajen las dificultades combinatorias de la morfología léxica del español para hablantes de portugués.

4. BIBLIOGRAFÍA.

- Castillo, M.A.; García, J. M. y Mora, J. P., 2003 “¿Cómo enseñar lexicogénesis a hablantes de otras lenguas?” En Pérez, M. y Coloma, J. (eds.) *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*. Murcia, octubre de 2002 (<http://www.sgcj.mec.es/redele/biblioteca/asele.shtml>).
- Demonte, Violeta, en prensa. “Qué es sintáctico y qué es léxico en la interfaz entre

sintaxis y léxico-semántica: hipótesis y conjeturas”. *Signo y Seña*, http://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/vdemonte/lex-sint.pdf

- Ferreira Buarque de Holanda, Aurélio, 1999. *Novo aurélio século XXI* : o dicionário da língua portuguesa. - 3.ed., 4. imp., rev. e ampl. - Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- Gómez Molina, J. R., 2001, “La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos”, *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam. http://www.cvc.cervantes.es/obref/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf
- Lewis, M., 1993, *The Lexical Approach: The State of ELT and a way forward*. Hove, England, Language Teaching Publications.
- Monge, Félix, 1996, “Aspectos de la sufijación en español” *Revista española de lingüística*. Año nº 26, Fasc. 1, pp. 43-56
- Real Academia Española, 2001, *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- Roche, M., 1983, “Choosing the right word (Errores léxicos y lexicología comparada),” *Actas del I Congreso Nacional de AESLA*, Universidad de Murcia, págs. 221-228.
- Rodríguez González, María Isabel, 2002, *Creación de un marco para la enseñanza del léxico en E/LE: Bases lingüísticas, psicológicas y didácticas*, memoria de máster. Universidad de León. <http://www.sgci.mec.es/redele/Biblioteca2006>
- Santana, O.; Carreras, F. J. y Pérez, J. R., 2005, *Relaciones morfológicas prefijales para el procesamiento del lenguaje natural*. Madrid, Miletó.
- Santana, O.; Carreras, F. J. y Pérez, J. R., 2004, *Relaciones morfológicas sufijales para el procesamiento del lenguaje natural*. Madrid, Miletó.
- Schmidely, J.; Alvar Ezquerro, M. y Hernández González, C., 2001, *De una a cuatro lenguas: del español al portugués al italiano y al francés*. Madrid, Arco Libros.

ANEXO 1. ACTIVIDADES ELABORADAS.

1. Comprensión de palabras. Selecciona la mejor opción, como en el ejemplo.

- 1) **Herbicida** es un producto que:
 - a) hace crecer la hierba
 - b) mata la hierba
 - c) crece entre la hierba

- 2) **Megáfono** es un artefacto para intensificar:
 - a) el calor
 - b) el sonido
 - c) la luz

- 3) **Patógeno** es algo que:
 - a) produce enfermedades
 - b) cura enfermedades
 - c) estudia las enfermedades

- 4) La **fotofobia** es:
 - a) el gusto por la luz
 - b) el estudio de la luz
 - c) el horror por la luz

- 5) **Zoólogo** es:
 - a) el que cuida de los animales
 - b) la persona a la que le gustan los animales
 - c) el especialista en animales

- 6) **Petrificar** es:
 - a) convertir en piedra
 - b) destruir la piedra
 - c) escribir en piedra

- 7) Un animal **herbívoro** es un animal que:
 - a) vive en la hierba
 - b) se reproduce entre la hierba
 - c) se alimenta de hierba

- 8) **Arboriforme** es lo que:
 - a) destroza los árboles
 - b) los árboles producen
 - c) tiene forma de árbol

- 9) Un **bibliófilo** es una persona:
- a) que odia los libros
 - b) que vende libros
 - c) que ama los libros
- 10) Una **pinacoteca** es:
- a) Un lugar donde se guardan cuadros
 - b) Una máquina para producir cuadros
 - c) Una técnica mediante la que se producen cuadros
- 11) La **piscicultura** es:
- a) el cocinado de los peces
 - b) la venta de peces
 - c) la crianza de peces
- 12) **Cronometría** es:
- a) el estudio del tiempo
 - b) la pasión por el tiempo
 - c) la medición del tiempo
- 13) **Renovable** es:
- a) algo que se puede renovar
 - b) alguien que renueva
 - c) el lugar donde se renueva
- 14) **Infantiloide** es alguien que:
- a) ama a los niños
 - b) parece un niño
 - c) odia a los niños
- 15) **Marxismo** es:
- a) un habitante de Marte
 - b) un movimiento de oposición a las ideas de Marx
 - c) un movimiento basado en las ideas de Marx
- 16) Un **telescopio** es un instrumento para ver un objeto:
- a) Grande
 - b) Lejano
 - c) pequeño
- 17) Un **pentagrama** es un conjunto de:
- a) cinco líneas paralelas.
 - b) cuatro líneas paralelas
 - c) seis líneas paralelas

- 18) **Ultratumba** es lo relativo...
- a) a la tumba o la muerte.
 - b) al interior de la tumba o de la muerte.
 - c) a lo que queda más allá de la tumba o de la muerte.
- 19) Algo **retroactivo** es algo que produce actividad:
- a) en todas las direcciones
 - b) hacia atrás
 - c) hacia delante
- 20) **Omnipresente** es alguien o algo que:
- a) que está presente en todas partes
 - b) que está presente en los actos públicos
 - c) que nunca está presente
- 21) La **demografía** estudia:
- a) los ríos y lagos
 - b) la tierra
 - c) la población
- 22) **Monocolor** es algo que:
- a) sólo tiene un color
 - b) no tiene color
 - c) que tiene muchos colores
- 23) **Infravalorar** es:
- a) valorar por encima del valor real
 - b) calcular el valor aproximado
 - c) valorar por debajo del valor real
- 24) **Hidromiel** es:
- a) agua mezclada con miel
 - b) leche mezclada con miel
 - c) cualquier líquido mezclado con miel
- 25) **Bioquímica** es una parte de la química que estudia:
- a) los minerales
 - b) los seres vivos
 - c) los gases

26) Un **pseudoprofeta** es un profeta:

- a) falso
- b) múltiple
- c) nuevo

27) **Intravenoso** es lo que está:

- a) dentro de una vena
- b) cerca de una vena
- c) debajo de una vena

28) La **prehistoria** se produce:

- a) dentro de la historia
- b) antes de la historia
- c) en torno a la historia

29) **Posdata** es lo que se escribe:

- a) antes de empezar una carta
- b) a mitad de una carta
- c) después de firmar una carta

30) Una sustancia **antialcohólica** actúa:

- a) a favor del alcohol
- b) contra el alcohol
- c) junto con el alcohol

2. Selecciona el elemento que mejor corresponda con el significado expresado, como en el ejemplo.

Ejemplo: - teca = lugar en que se guarda algo

SUFIJOS

-teca, -cida, -forme, -filo, -metría, -fono, -able/-ible, -voro,
-cultura, -ficar, -fobia, -geno, -logo, -oide, -ismo.

PREFIJOS

Omni-, demo-, intra-, pos-, retro-, infra-, tele-, bio-,
penta-, pseudo-, ultra-, pre-, hidro-, anti-, mono-

SUFIJOS

- «matador», «exterminador».
- «hacer», «convertir en», «producir».
- «amigo», «amante de».
- que genera, produce o es producido.
- «voz», «sonido».
- «parecido a», «en forma de».
- «devorador», «que come»
- «lugar en que se guarda algo»
- «temor»
- «medida» o «medición»
- Se refiere a doctrinas, sistemas, escuelas o movimientos.
- significa posibilidad pasiva, es decir, capacidad o aptitud para recibir la acción del verbo
- «persona versada en» o «especialista en»
- «en forma de»
- «cultivo, crianza»

PREFIJOS

- opuesto o con propiedades contrarias
- «más allá de», «al otro lado de».
- anterioridad local o temporal, prioridad.
- «hacia atrás»
- «dentro de», «en el interior»
- «agua»
- «todo»
- «detrás de» o «después de»
- «falso»
- «vida»
- «inferior o «debajo»
- «a distancia»
- «cinco»
- «único», «uno solo»

3. Comprensión de pseudopalabras. Selecciona la mejor opción, como en el ejemplo.

- 1) Una crinoteca debería de ser:
- a) un lugar donde se almacenan crinos
 - b) una máquina para producir crinos
 - c) una técnica para producir crinos

- 2) **volpoide** sería alguien que:
- a) ama a los volpos
 - b) parece un volpo
 - c) odia a los volpos
- 3) La **escunofobia** sería:
- a) el gusto por los escunos
 - b) el estudio de los escunos
 - c) el horror por los escunos
- 4) **Degometría** sería:
- a) el estudio de los degos
 - b) la pasión por los degos
 - c) la medición de los degos
- 5) **Bilicida** sería un producto que:
- a) mata los bilos
 - b) hace crecer bilos
 - c) crece entre los bilos
- 6) Un animal **simívoro** sería un animal que:
- a) vive en el simo
 - b) se reproduce en el simo
 - c) se alimenta de simo
- 7) **Jucólogo** sería:
- a) el especialista en jucos
 - b) la persona a la que le gustan los jucos
 - c) el que cuida de los jucos
- 8) **Capoliforme** sería lo que:
- a) destroza los cápolos
 - b) tiene forma de cápolo
 - c) los cápolos producen
- 9) Un **desófilo** sería una persona:
- a) que odia los desos
 - b) que ama los desos
 - c) que vende desos
- 10) **Abecáfono** sería un artefacto para abecar:
- a) el calor
 - b) la luz
 - c) el sonido

- 11) Convó**geno** sería algo que:
- cura los convos
 - produce convos
 - estudia los convos
- 12) pump**able** sería:
- algo que se puede pumpar
 - alguien que pumpa
 - el lugar donde se pumpa
- 13) El mugun**ismo** sería:
- una persona que toca el mugún.
 - un movimiento basado en las ideas de Mugún.
 - un lugar donde se guardan mugunes.
- 14) Nisgof**icar** sería:
- escribir sobre el nisgo
 - destruir el nisgo
 - convertir en nisgo
- 15) La ocoboc**ultura** sería:
- la crianza de ócobos
 - la venta de ócobos
 - el cocinado de ócobos
- 16) Una **telemisofa** sería un instrumento para misofar objetos:
- pequeños
 - grandes
 - lejanos
- 17) **Retroamotar** sería amotar:
- en todas las direcciones
 - hacia atrás
 - hacia delante
- 18) **Omnimelcante** es alguien o algo que:
- no melca nada
 - que sólo melca una cosa
 - melca todo
- 19) **Posmapolo** sería lo que se produce:
- antes del mapolo
 - a mitad del mapolo
 - después del mapolo

- 20) Una sustancia **antisofina** actuaría:
- a) a favor de la sofina
 - b) junto con la sofina
 - c) contra la sofina
- 21) **Infrabelir** sería belir:
- a) por encima de lo normal
 - b) de forma aproximada
 - c) por debajo de lo normal
- 22) **Hidroprolaje** sería un prolaje:
- a) de agua
 - b) de leche
 - c) de cualquier líquido
- 23) **Biocíteo** sería el cíteo de:
- a) los minerales
 - b) los seres vivos
 - c) los gases
- 24) **Demolevancia** sería la levancia:
- a) la población
 - b) la tierra
 - c) los ríos y lagos
- 25) **Monodonor** sería algo que:
- a) no tiene donor
 - b) sólo tiene un donor
 - c) que tiene muchos donores
- 26) La **prebátula** sería lo que se produce:
- a) dentro de la bátula
 - b) antes de la bátula
 - c) en torno a la bátula
- 27) Una **pentaprola** sería un conjunto de:
- a) cuatro prolas
 - b) cinco prolas
 - c) seis prolas
- 28) **Ultrainsillo** sería lo relativo...
- a) al insillo.
 - b) a lo que queda más allá del insillo.
 - c) al interior del insillo.

29) **Pseudomacuzo** sería un macuzo:

- a) nuevo
- b) múltiple
- c) falso

30) **Intramatunar** sería lo que está:

- a) dentro de una matuna
- b) cerca de una matuna
- c) debajo de una matuna

4. Expresión de palabras. Completa con la palabra adecuada como en el ejemplo.

SUFIJOS

- 1- Si “biblio-” significa libro, al **lugar donde se guardan** los libros lo llamamos ..BIBLIOTECA..
- 2- A una persona que **le gusta mucho** el cine se le llama...
- 3- A la **crianza** de aves se le llama ...
- 4- Al algo que **se puede** comer se le llama ...
- 5- A algo que tiene **forma de** campana lo podemos llamar...
- 6- Al **horror por** los extranjeros se le llama ...
- 7- Si “homo-” significa igual, a dos palabras que suenan igual, o que producen el mismo **sonido** las llamamos ...
- 8- A un producto para **matar** insectos se le llama ...
- 9- Si “neuro-” significa nervio, al médico **especialista** en el sistema nervioso se le llama...
- 10- Al gas que **produce** lágrimas, se le llama gas ...
- 11- Si “foto-” significa luz, a la **medición** de la luz se le llama...
- 12- A un ser que **parece** humano pero no lo es se le llama...
- 13- Al **movimiento** basado en las ideas de Lenin se le llama...
- 14- A un animal que **se alimenta de** carne se le llama...
- 15- **Convertir** una información en un código se llama...

PREFIJOS

- 16- Un coche dirigitible a **distancia** se llama ...
- 17- A una palabra que sólo tiene **una** sílaba se le llama...
- 18- Algo que se utiliza **por debajo de** lo normal o está menos utilizado de lo normal se puede decir que está ...
- 19- Una central eléctrica que obtiene la electricidad a partir del **agua** es una central ...
- 20- Una inyección que se pone **dentro del** músculo es una inyección...
- 21- Al periodo que se sitúa **antes de** una guerra se le puede llamar periodo de ...
- 22- La ciencia que estudia los **seres vivos** se llama ...
- 23- El nombre **falso** que suelen utilizar algunos escritores se llama ...
- 24- Al periodo que se sitúa **después de** una guerra se le puede llamar periodo de ...
- 25- Alguien que está **en contra de** los fascistas es ...

- 26- Un poliedro de **cinco** caras se llama ...
- 27- Algo que procede o está **al otro lado** del mar se llama...
- 28- Al espejo del coche que permite ver lo que hay **detrás** se le llama ...
- 29- A alguien que lo puede **todo**, como Dios, se le llama...
- 30- Si “-cracia” significa gobierno, al gobierno ejercido por el **pueblo** se le llama.....

5. Expresión de **pseudopalabras**. Inventa un término adecuado como en el ejemplo.

SUFIJOS

1. Al **lugar donde se guardan** los cirios lo podríamos llamar..CIROTECA..
2. A la **medición** del silpo se le llamaría...
3. A algo que **parece** vidafo pero no lo es se le llamaría...
4. Al **horror por** lasucas se le llamaría ...
5. Al **especialista** en recos se le llamaría...
6. **Convertir** algo en bopo sería...
7. A algo que tiene **forma de** impalo lo podríamos llamar...
8. A un animal que **se alimenta de** neba se le llamaría...
9. Un producto para **matar** diepos se llamaría ...
10. Al **movimiento** basado en las ideas de Moler se le llamaría...
11. Un sopo especial para el **sonido** se llamaría ...
12. A algo que **produce** terpas, se le llamaría...
13. A una persona que **le gusta mucho** el cilo se le podría llamar...
14. A la **crianza** de ojebes se le llamaría ...
15. Al algo que **se puede** defatar se le llamaría ...

PREFIJOS

16. A un instrumento para pentar a distancia se llamaría ...
17. A lo que se produce antes de un defato se le podría llamar ...
18. La pafia de los seres vivos se llamaría ...
19. Una cubla falsa se llamaría ...
20. Alguien que está en contra de los carfista sería un ...
21. Algo que está dentro del capino se llamaría ...
22. A un lopo que lo lopa todo se le llamaría...
23. A la fetura del pueblo se le llamaría.....
24. A un animal que sólo tiene un fifo se le llamaría...
25. Algo que se monca por debajo de lo normal o está menos moncado de lo normal se puede decir que está ...
26. Una lefosa de agua se llamaría ...
27. Algo que tiene cinco nainos se llamaría ...
28. Algo que está al otro lado del narpelo se llamaría...
29. A una vicula que lo que hace es vicular hacia atrás se le llamaría ...
30. A lo que se produce **después de** un defato se le podría llamar ...

6. Ejercicios temáticos.

Piensa en palabras que contengan los siguientes elementos e intenta emparejarlas con su significado, añadiendo un ejemplo.

Colores

Leuco- Cian- Erit- Cloro- Icter-	Amarillo Verde Azul Blanco Rojo	Leuco= blanco - leucocito: glóbulo blanco
--	---	---

Números

Centi Hepta Hexa Tetra Octo Miria Deca Penta Enea Bi Uni Tri Kilo Mega	1.000.000 10.000 1.000 100 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Centi= cien – escala centígrada: la que consta de 100 grados
---	--	--

Cuerpo y enfermedades

-scopia -hemo -Itis -tomía -algia Neuro- Necro-	inflamación Dolor Nervio sangre corte, incisión examen, exploración muerto	-itis = inflamación - otitis: inflamación del oído
---	--	--

ANEXO II. ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES

Una vez que se dominan, o se intuyen, los mecanismos de formación de palabras, la mayor dificultad radica en la combinación, aparentemente caprichosa, de los elementos que constituyen los vocablos. En esta fase, sólo la práctica nos dice que lo correcto es atardecer y no entardecer o enrojecer en lugar de arojecer y que criminal e inhumano resultan mucho más naturales en castellano que criminoso y deshumano, aunque estas voces vengan registradas en el diccionario de la Real Academia.

Lo que pretendemos en este taller es elaborar una serie de actividades que refuercen la práctica de esas palabras que presentan especial dificultad para los hablantes de portugués. Los siguientes formatos son sólo una propuesta sobre la que podemos trabajar, añadiendo otras palabras. Podemos también diseñar nuevos formatos y proponer otras actividades.

1. Elimina las palabras que no son españolas.

laboral, trabajista, láteo, lácteo, laticinio, lactante, lactente ...

2. Escoge la forma correcta.

- Odontólogo / odontologista
-

3. Escoge la forma más usual.

- Fumador / fumante.
-

4. Forma palabras, empleando el prefijo adecuado

en-	-rojecer	
a-	-tardecer	
e-	-mudecer	
	-friar	
	-migrar	

5. Forma palabras, empleando el sufijo adecuado.

--	--	--

6. Resuelve el revoltigrama.

OSO						AL								
									RENCOR					
											CRIMI			

¿Estás seguro de que tienes tú la palabra?

Nelson de Abreu. Universidade de Uberaba (MG)

Maria das Graças Machado. Universidade de Uberaba (MG)

Sabemos que cuando se aprende una lengua extranjera tener la palabra significa ir mucho más allá de lo que hemos logrado en algunos cursos de E/LE hasta hoy.

Oímos de todo, intentamos todas las estrategias posibles y de pronto sentimos que no podemos afirmar que el éxito haya sido total. Siempre nos falta algo. ¿Dónde estaría el error? Quizá no vamos a tener la respuesta tan pronto a esta pregunta, lo que por un lado es bueno porque nos lleva a investigar, a buscar la respuesta y lo que sea mejor para nuestras clases y para nuestros alumnos, por otro lado, no es nada bueno porque aquellos alumnos que ya se fueron quedaron sólo con lo que pudimos pasarles. Ellos se fueron teniendo muchas palabras, mas sin tener la palabra, o sea, sin la fluidez necesaria.

Pensando el problema respecto a la adquisición de léxico en la enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera es que se nos ha ocurrido organizar, a partir de algunas estrategias, una serie de actividades que puedan ser repetidas en espacios de tiempo iguales y no muy distanciados, quizá unos quince días entre una actividad y otra para que los alumnos logren asimilar el mayor número de palabras contribuyendo así con la fluidez de la lengua. Para esto hemos pensado organizar, a partir de una serie de juegos, textos y diálogos esenciales de diversas situaciones y un glosario que sirva de base para que las más distintas actividades resulten en asimilación de un mayor número de palabras sacadas de un contexto y devueltas a un contexto.

Hablar un idioma es conocer el léxico de esta lengua y saber utilizarlo adecuadamente en situaciones comunicativas. Desde la posición de profesionales de la educación debemos dotar a nuestros alumnos de los recursos necesarios para que produzcan y entiendan textos de complejidad distintas, o sea que posean la suficiente competencia comunicativa. Con tal fin nuestra propuesta es trabajar con los alumnos la adquisición del español lengua extranjera de una manera más cercana a su realidad. La idea es la de quitar foco de la gramática- como principio único de la organización de la lengua y darles una cierta autonomía. Nuestro trabajo esta sostenido en aportes teóricos de gramática generativa una visión de Chomsky y la teoría de adquisición de Krashen y además aportes constructivitas los que hacemos un breve repaso abajo. Al revés del Estructuralismo (Lingüística descriptiva) que está basada en la experiencia empirista, a

través del método inductivo, teniendo la experimentación como técnica de acción que se ve la lengua como un sistema, una estructura social, el Generativismo (Lingüística generativa transformacional) se basa en la razón, el racionalismo, a través del método deductivo, teniendo la especulación como técnica de acción. Por eso se ha vuelto una ciencia formal que ve la lengua como una fuerza criadora del individuo, lo cual conocer es sacar lo que es innato en la mente, ofrecido las condiciones adecuadas. De conformidad con la teoría patrón, la gramática generativa comprende tres componentes: el sintáctico, el semántico y el fonológico. El componente sintáctico es el más importante y tiene carácter creativo: es el responsable por la generación de todas las frases de la lengua; el semántico traduce la estructura sintáctica subyacente (estructura profunda) en términos de una representación semántica; y el fonológico es la representación fonética en la estructura superficial. Los dos últimos son sólo interpretativos. El componente sintáctico es conformado de una base y de un sub-componente transformacional. La base, por su vez, de un sub-componente de categoría y de un léxico. La base regenera estructuras hondas que entran en el componente semántico y reciben una interpretación semántica. Las reglas transformacionales proyectan la estructura honda en una estructura superficial a la cual el componente fonológico confiere una forma fonética. El efecto final de una gramática es, pues, relacionar una interpretación semántica con una representación fonética. El componente sintáctico, que es la única parte creativa de la gramática, es el mediador en esa relación. El subcomponente de categoría contiene reglas de estructura frasal y símbolos categoriales (SN, SV, V, etc.) también denominados categorías léxicas porque son rellenos por palabras extraídas del léxico que derivan de categorías universales. Las reglas de estructura frasal tiene naturaleza sintagmática y consiste en un sistema de reglas de reescritura que se aplican repetidamente hasta que todas ocurrencias tengan sido resueltas. La función de las reglas es definir las relaciones gramaticales que determinan la interpretación semántica y especificar un orden subyacente que hace posible el funcionamiento de las reglas transformacionales. El subcomponente léxico contiene reglas de inserción ítems que son formados de un conjunto de rasgos fonológicos, sintácticos y semánticos, los cuales determinan su naturaleza fonológica, su comportamiento sintáctico y sus condiciones de co-ocurrencia. Las reglas de inserción léxica operan después de aplicadas todas las reglas de estructura frasal, esto es, para cada categoría se inserta el ítem lexical correspondiente. En el modelo anteriores de 1957, la inserción léxica era hecha por medio de reglas de reescribir. Después de la aplicación de las reglas de reescritura y de inserción léxica a una oración, se obtiene una serie de elementos terminales cuya secuencia constituye la estructura profunda de esa oración. Sobre ella se aplica el componente semántico que es meramente interpretativo con función de explicar las relaciones semánticas entre los términos de la oración y de las oraciones en si, a través de reglas de proyección. Luego, el componente semántico opera el subcomponente transformacional, proyectando as estructuras profundas, generadas por la base, en estructuras superficiales, relacionando significado y sonido, a través de reglas propias que serán abordadas pela secuencia de la presentación.

Las dos hipótesis más importantes de la teoría de Krashen, y su interrelación.

La hipótesis *acquisition-learning* y la hipótesis monitor presentan la esencia de la teoría de Krashen. De acuerdo con su teoría, la adquisición es responsable por el

entendimiento y por la capacidad de comunicación creativa: habilidad desarrollada subconscientemente. Eso ocurre a través de la familiarización con la característica fonética de la lengua, su estructuración de frases, su léxico, todo adviene de situaciones reales, bien como por la asimilación de las diferencias culturales y adaptación a la nueva cultura. *Learning* es dependiente de esfuerzo intelectual y busca producir conocimiento consciente a respecto de la estructura de la lengua y de sus irregularidades, y pregonan la memorización de vocabulario fuera de situaciones reales. Estos conocimientos actúan en la función de monitoreo del habla. Entretanto, el efecto de este monitoreo sobre la performance de la persona, depende mucho de cada uno. La hipótesis monitora explica la relación entre *acquisition* y *learning* al definir la influencia de este último sobre el primero. Los esfuerzos espontáneos y creativos de comunicación, que adviene de nuestra capacidad natural de asimilar lenguas cuando en contacto con ellas, son vigilados y disciplinados por el conocimiento consciente de las reglas gramaticales de la lengua y de sus ejecuciones.

El constructivismo en la enseñanza de lenguas:

La teoría de Krashen ofrece sustrato al *Natural Approach* y al *Communicative Approach*, versiones norte-americana y británica, respectivamente, del constructivismo en la enseñanza de lenguas. El constructivismo preconiza el desarrollo de habilidades y conocimiento como resultado de acción, de interacción del ser inteligente con su entorno. Por lo tanto, el entorno es factor determinante. En el caso de lenguas extranjeras, el entorno apropiado es aquel que ofrece vivencia multicultural.

Multiculturales del convívio:

Entorno de convivir multicultural o bicultural es aquel compuesto de personas de diferentes nacionalidades y culturas, que proporciona el desarrollo del conocimiento necesario y de las habilidades básicas necesarias para que todos puedan comunicarse en cualquier situación y en el se sientan a gusto. Cuanto mayor el grado de afinidad entre sus integrantes, más completa será la asimilación.

El papel de la gramática según Krashen

De acuerdo con Krashen, el estudio formal de la estructura de una lengua puede ofrecer ciertos beneficios, haciendo con que escuelas secundarias bien como cursos de nivel universitario (letras y lingüística) tengan interés en incluir el estudio de la gramática en sus programas de lenguas extranjeras. Debe quedar claro, sin embargo, que la formulación de reglas y el estudio de las irregularidades y de las complejidades de la lengua, no conforman en enseñanza y aprendizaje que produzcan habilidad comunicativa, sino “apreciación” de la lengua, o, simplemente, lingüística. Enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo. Nosotros apostamos por una enseñanza de gramática contextualizada y enmarcada en el enfoque comunicativo que permita a los estudiantes “encontrar” las reglas. La forma en que se trate la gramática de la segunda lengua dependerá de la naturaleza y tipo de educandos, de las necesidades de los estudiantes, del momento de la clase o de la unidad en que se encuentre, así como el tiempo. En este enfoque se parte de la práctica y poco a poco se van generando hipótesis para encontrar las reglas y luego se vuelve a la práctica. Este tipo de enseñanza de la

gramática contrasta con la enseñanza tradicional de donde primero se enseña la regla y luego se realizan ejercicios. El resultado puede parecer muy lento a los padres y profesores, pero todo aprendizaje significativo toma tiempo. Además se apunta al desarrollo de competencias y no sólo a la acumulación de conocimiento. La actitud “buscar” o “demandar” reglas es sumamente positiva, y por lo general no ha sido demasiado bien comprendida en la dinámica del aula: a tales solicitudes se acostumbra a responder con reglas que explican tal o cual fenómeno, darlas de inmediato limitan a los alumnos, sacándoles su autonomía y su capacidad de inferencia en situaciones nuevas. Para Corder (1973: 329) el docente es el elemento principal en la enseñanza, es el docente quien brinda todos los datos necesarios para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje. Por lo tanto hay que saber la cantidad de datos que se debe dar al alumno. El docente debe contar con la suficiente preparación, energía y creatividad, además saber como funciona la gramática del español. Teniendo en cuenta todos esos conocimientos implicados con el uso de las palabras, fue planteado clases en taller teniendo en cuenta la programación de actividades y la construcción de materiales para la clase de E/LE. La elaboración de tales materiales por el profesor puede ser un recurso útil para trabajar componentes lingüísticos más específicos como el léxico, dentro de actividades más globales. La ampliación del vocabulario de E/LE se va ocurriendo a lo largo de cada curso, para el cual habrá que hacer una selección léxica: decidir qué léxico debe adquirir teniendo en cuenta las necesidades personales y del grupo, dentro del entorno al que pertenezcan, y ofrecer, al mismo tiempo, estrategias para que adquieran nuevo vocabulario. Presento aquí unas propuestas para trabajar el léxico en la clase de E/LE. Todas las clases parten de una palabra clave inicial que el profesor mismo puede elaborar seleccionando una palabra del español que lleve su significado, permitan ejercitar los aspectos del léxico que hemos mencionado anteriormente. A continuación, podría redactar con ellas un texto, a fin de contextualizarlas con un significado preciso. El profesor deberá adaptarlas a las necesidades del grupo y al nivel y las características de los alumnos, pero también pueden ser actividades independientes que permitan desarrollar este componente de la lengua a lo largo de todo el curso.

Actividad 1 para clases iniciales

1. Se inicia con un diálogo del cotidiano leído por dos o tres parejas, no más.

“Dieta tropical” - Dos señoras gorditas se encuentran en el súper, y como no podía dejar de ser, entablan el siguiente diálogo:

Señora 1= ¿Te has enterado de la nueva dieta tropical de plátanos con leche o zumo?

Señora 2= ¡Sí, ya estoy haciéndola hace dos semanas y me va regio! ¡Mira que delgada estoy!

Señora 1= ¿Me la recomienda, entonces? ¿Cómo funciona?

Señora 2= Bueno, te la recomiendo porque ves muy rápido los resultados. La novedad es que lo único que masticas son plátanos y el resto lo bebes. No debes hacer mezclas. Cada vez que sientas hambre, debes ir alternando plátanos, leche o zumos. El detalle es que debes comerlos crudos y maduros, no freírlos no cocerlos.

Señora 1= ¿Y la leche y los zumos?

Señora 2= Hay que tomársela desnatada, fría y sin azúcar, por supuesto.

Señora 1= ¿Cómo consigues comprar y comer tantos plátanos, sin detestarlos?

Señora 2= Bueno, los compro de muy variadas calidades, unos muy dulces, otros más suaves y hasta un poco aceditos.

Señora 1= ¿y los zumos? ¡Te olvida comentármelos!

Señora 2= me los compro congelados, en porciones individuales. Son pulpas de frutas que mantengo en el congelador y voy escogiéndolas de acuerdo con una gran variedad de sabores.

Señora 1= ¿No te mueres de hambre, sólo con eso?

Señora 2= Bueno, claro que tengo que controlarme, pero la balanza me da ánimo, pues compruebo a diario, que los gramos vas disminuyendo. En dos semanas he bajado cinco kilos sin sentirlo.

2. Se cierra el cuaderno o libro y se inicia el juego de la memoria con algunas palabras elegidas a partir del diálogo.

Según el contexto del diálogo, ¿Qué quiere decir.....?

1. plátano; 2. me va regio; 3. delgada; 4. Masticas; 5. mezcla; 6. hambre...

Eso se hace sólo con las palabras nuevas o aquellas que consideramos de difícil asimilación por los alumnos, observando incluso la ortografía.

Si el los alumnos logran exponer el sentido de cada palabra en español (como un buen glosario), mejor, sino que lo haga en portugués (traducción)

3. A continuación, se pide que elaboren un pequeño diálogo o frases utilizando todas las palabras del juego de la memoria. Resulta muy divertido y provechoso.

Actividad 2

1. Se inicia con la lectura y discusión de un texto. A continuación, se subrayan las palabras aún desconocidas y se organiza una relación. Se cierra el libro o pone el texto boca abajo y empieza el juego.

“EN MI HABITACIÓN”

Mi habitación es sencilla y cómoda. No es grande: es, más bien, pequeña, pero me siento muy a gusto. Todos los muebles son nuevos, de madera barnizada. En la pared, al fondo está la cama, con mesas de noche a ambos lados. Sobre cada una hay lámparas bajas que iluminan bien cuando leo. A la izquierda está el armario donde cuelgo las corbatas, y en las perchas, los pantalones, chaquetas y trajes; cuenta además con muchos cajones para acomodar la ropa interior: calcetines, calzoncillos y pañuelos. Hay espacio también para guardar ropa de cama: sábanas, fundas, colchas y mantas, además de algunas almohadas. (...)

2. Relación de las palabras claves del texto:

Habitación \Leftrightarrow muebles

Muebles \Leftrightarrow cama, mesas de noche, armario...

Armario \Leftrightarrow perchas, cajones

Perchas \Leftrightarrow corbatas, pantalones...

Cajones \Leftrightarrow calcetines, calzoncillos, pañuelos...

Ropa de cama \Leftrightarrow sábanas, fundas, colchas, mantas...

3. Juego: 1 punto o un caramelo a aquel que conteste correctamente la pregunta sobre las palabras del texto, y a medida que se obtengan la respuesta debe apuntarla al lado de la palabra, organizando así un glosario.

4. Glosario (elaborado a lo largo de la clase)

habitación -

perchas -

corbatas -

cajones -

calcetines -

calzoncillos -

pañuelos -

sábanas -

fundas -

5. Un pequeño resumen con la idea central del texto. Se pide que, por lo menos, cinco alumnos lean sus resúmenes, y para finalizar se discuten (en español) las diferencias entre un resumen y otro.

Actividad 3

Buscando en la memoria

1. Se inicia el juego pidiendo a los alumnos que contribuyan, cada uno, con dos o tres palabras, pero sin mirar el libro, cuaderno o apuntes y sin repetirlas. El profesor va apuntándolas en la pizarra.

2. Se pide a los alumnos que elaboren buenas frases, utilizando por lo menos, una de las palabras que dieron al profesor. Mejor que cada uno utilice dos o tres de las que van apuntadas en la pizarra en una sola frase.

3. Al final, que cada uno lea la frase elaborada por uno y que él que esté inmediatamente a su lado le haga un elogio con: ¡Bueno!, ¡Excelente!, ¡Dale, chico!, ¡Hombre!, ¡Muy bonita la frase tuya!, ¡Interesante! Estas y otras expresiones deben ir en transparencia o apuntados en la pizarra para que los alumnos las utilicen, si es necesario.

Actividad 4 – Clases de cocina

En esta actividad nuestros estudiantes aprenden a cocinar algunos de los platos más típicos y deliciosos de la cocina española como la **paella** o la **tortilla española** o a preparar la popular bebida de las fiestas en España: **la sangría**. Los tiempos gramaticales que podemos trabajar en una clase de cocina son el presente y el imperativo

Actividad 5 – Cine español

Una estupenda manera de practicar español después de las clases es asistir a nuestra sesión de cine. Cine español, hispanoamericano e internacional, eso sí, en español. ¡Divertido y educativo! El diario de motocicleta trabajar el lenguaje argentino de la película. La historia es contada por tres testigos, por tres miradas o por tres interpretantes, el Che, su amigo y la mirada del director que se agazapa detrás de una cámara que los sigue constantemente. Dos de estos testigos que acabo de nombrar van abriendo el camino de sus destinos azarosamente pero el tercero, está de visita en el territorio de la historia para y se oculta tras los pasos de estos dos sujetos imprescindibles en la historia del siglo veinte. Esta cámara que Walter salles utiliza para viajar en el tiempo a cada rato le pregunta a los espectadores: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Qué ha quedado en pie de nuestro pasado? ¿Por qué estamos como estamos tan mal, tan separados, tan jodidamente olvidados por la gracia del Señor? García Bernal como Guevara hombre antes e se transformar en mito Rodrigo de la Sena **Dirección:** Walter Salles; Guión: José Rivera; basado en el libro “*Notas de viaje*” de Ernesto “Che” Guevara y en el libro “*Con el Che por Sudamérica*” de Alberto Granado; **Producción:** Michael Nozik, Edgard Tenenbaum y Karen Tenkhoff; **Producción ejecutiva:** Robert Redford, Paul Webster y Rebecca Yeldham; **Fotografía:** Eric Gautier; **Música:** Gustavo Santaolalla; **Montaje:** Daniel Rezende; **Intérpretes:** Gael García Bernal (Ernesto Guevara de la Serna), Rodrigo de la Serna (Alberto Granado), Mía Maestro (Chichina Ferreira), Mercedes Morán (Celia de la Serna), Susana Lanteri (Tía Rosana), Jean-Pierre Noher (Ernesto Guevara Lynch), Lucas Oro (Roberto Guevara), Marina Glezer (Celita), Sofia Bertolotto (Ana María), Facundo Espinoza (Tomás). Voces inocentes 1:78:1 “Su grito callarás en la guerra de los hombres Basado en la historia real de la difícil niñez del escritor Oscar Torres, la película de Luís Mandoki es la triste historia de Chava (Carlos Padilla Leñeros) un niño de once años que de pronto se vuelve hombre de la casa después que su papá abandona su familia en el medio de una guerra civil. La vida de Chava se vuelve un juego por sobrevivir no sólo de las balaceras de la creciente guerra, además de los temores surgidos de la violencia diaria. Armado solamente con el amor de su madre (Leonor Varela) e una pequeña radio que transmite el himno prohibido de amor e paz, teniendo que elegir entre el ejercito o a los rebeldes, Chava encuentra coraje para mantener su corazón abierto y su espíritu vivo en su corrida en contra el tiempo.

¿Cómo se llaman los amigos de Chava?

¿Y su novia? _____

¿Cómo se llama la radio que transmite informaciones de la guerrilla? _____

Aún existe ejército joven como de la película? _____

Haga una crítica a la película _____

Escriba 5 palabras nuevas para ti _____

“ Hay que endurecer más sin perder la ternura”
Che Guevara

Actividad 6 - trabajar con canciones

Nosotros podemos recordar canciones que identificamos con un determinado momento de nuestras vidas y que nos permite vivir de nuevo esas emociones. Trabajar con canciones es una actividad lúdica creativa que puede propiciar el descubrimiento y aprendizaje de la lengua y la cultura además de constituir la base para una comunicación auténtica. No podemos olvidar que las canciones constituyen un producto cultural en sí mismo. Se ha llegado a considerar una «literatura de masas» y un importante vehículo de transmisión de ideologías y creencias. A través de las canciones podemos mostrar reflejos y recreaciones de diferentes aspectos de la vida cotidiana, de nuestros hábitos y costumbres, además de que muchas canciones versan sobre temas actuales a partir de lo cual resulta sencillo organizar debates y discusiones. Bendecida Pasi3n Laura Pausini (Composi33o: Desconhecido).

Y si fuese por cobardía
toda esta melancolía que me invade
todas las noches.

Y si fuesen tan sólo celos
que me hacen ver mil cosas
que existen nada más que aquí en mi mente.

Y si fuesen emociones
todas estas sensaciones de fastidio y de locura en mí.

Cuando leo en tu pensamiento y
no encuentro sentimiento
yo comprendo que ya no eres mío.

Y si fuesen mis canciones
hechas para recordarte
los momentos que tú fuiste mío, eh...
Y si fuese una ilusión
toda esta bendecida pasión
que por un instante me ha llevado lejos
me ha llevado lejos.

Y si fuese por cobardía
toda esta melancolía que me invade
todas las noches.

Y si fuesen tan sólo celos
que me hacen ver mil cosas
que existen nada más que aquí en mi mente.

Y si fuesen emociones
todas estas sensaciones de fastidio y de locura en mí.

Cuando leo en tu pensamiento y
no encuentro sentimiento
yo comprendo que ya no eres mío.

Y si fuesen mis canciones
hechas para recordarte
los momentos que tú fuiste mío, eh...
Y si fuese una ilusión
toda esta bendecida pasión
que por un instante me ha llevado lejos
me ha llevado lejos.

Y si fuesen mis canciones
hechas para recordarte
los momentos que tú fuiste mío.

Y si fuese una ilusión

toda esta bendecida pasión
que por un instante me ha llevado lejos.

Y si fuese una ilusión
que por un instante me ha llevado lejos. En esta canción la tarea es trabajar adjetivos e expresiones de sentimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mata Barreiro, C., 1990, «Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas» en P. Bello y otros, Didáctica de las segundas lenguas. *Estrategias y recursos básicos*, Madrid: Santillana Carlos Segoviano (ed.), La enseñanza del léxico español como lengua extranjera, Veuvert- Iberoamericana, pp. 159-169

Propuesta de taller de escritura de Silvia M.C. de Deluchi para el seminario de Lexicología, Lexicografía y Terminología (2000), Maestría en Lingüística del Instituto Joaquín V González (trabajo inédito).

Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. 10a ed. The Hague, Mouton & Company. pp: 10 – 45.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press, Cambridge. pp: 12 – 27.

La enseñanza de léxico: diseño de prácticas y técnicas de presentación

Pedro Navarro Serrano. Editorial Edelsa – Grupo Didascalía

1. Definición de léxico

1.1. Primera aproximación teórica

Antes del surgimiento de la escuela estructuralista y el estudio sistemático de la lengua, la reflexión sobre la lengua se limitaba a tomar ésta como un ente compacto, observable a través de sus manifestaciones externas – cuyos variados propósitos (enunciativos, retóricos, literarios, etc.), vertebraban taxonomías más bien inestables – y por descripciones gramaticales que desarrollaban orgánicamente los esquemas iniciales trazados por Aristóteles y Dionisio de Tracia.

Hasta comienzos del siglo XIX, con Schiller y W.Humbolt no encontramos indicios del nacimiento de una nueva ciencia, la Lingüística General o Filosofía de la Lengua, cuyo propósito será estudiar lo que Humbolt denomina “*innere Sprachform*” (lengua en sí). A partir de las aportaciones de Humbolt³², Friedrich Diez, en su *Grammatik der romanischen Sprachen*” (Gramática de las lenguas románicas)³³ ya distinguirá claramente palabra y sonido, anticipando a Saussure en su descripción del elemento nuclear del sistema lingüístico, el fonema.

Mientras, la escuela neogramática, parte del sánscrito para establecer las bases de lo que ya podríamos denominar una “gramática contrastiva” y construye un aparato teórico – el protoindoeuropeo - que explica el desarrollo de las lenguas actuales (fenómeno externo) a partir de sus elementos constitutivos (fenómenos internos). La escuela neogramática fundamenta buena parte de su análisis en los cambios de los sonidos de las lenguas, como anuncia ya en el prefacio de su *Morphologische Untersuchungen* sus dos mayores figuras, Hermann Osthoff y Karl Brugmann³⁴, al tiempo que avanza reflexiones propias del terreno de la sociolingüística, que no por dichas resultan menos necesarias, como la de Herman Paul, quien afirmó que: “(...) *de la misma manera que ya no existen razas puras, tampoco hay lenguas que no sean mezclas*”³⁵.

1.2. El sustrato lexical a partir de la definición estructuralista

Sin embargo no es hasta la publicación del libro “*Curso de Lingüística General*”³⁶, del suizo Ferdinand de Saussure, que nace la Lingüística moderna, una ciencia de la lengua que parte de la distinción esencial entre **lengua** (el sistema; *langue*, en francés) y el **habla** (el uso; *parole*, en francés).

Saussure define el signo lingüístico como la relación inestable y arbitraria entre **significado** y **significante**, y estratifica el fenómeno lingüístico en todas sus partes, alcanzando en último término el fonema, unidad de sonido irreducible a partir de la cual se forman en espiral creciente el resto de unidades, a saber: los sintagmas, las palabras, las oraciones y, finalmente, el discurso.



2. Diferencia entre léxico / vocabulario

Pues bien, una vez estratificada la lengua en sus diferentes niveles, podríamos preguntarnos: ¿cuántos elementos contiene el sustrato lexical? ¿en qué se diferencia del resto? y ¿en qué se diferencia, por tanto, “léxico”, de la palabra más comúnmente escuchada de “vocabulario”?

Partamos inversamente de la última pregunta. Si consultamos la definición de ambos términos (“léxico”, “vocabulario”) podemos ver que en muchos casos se utilizan de forma intercambiable, como si se tratara de sinónimos (véanse acepciones nº 1 y 3 de ambas entradas en el Diccionario de la RAE).

³⁶Véanse HUMBOLDT, Wilhelm von (1995): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Prólogo de Emilio Lledó; traducción y notas de Ana Agud. Barcelona: Círculo de Lectores, y HUMBOLDT, Wilhelm von (1991): *Escritos sobre el lenguaje*. Edición y traducción de Andrés Sánchez Pascual; prólogo de José María Valverde. Barcelona: Península.

³⁷DIEZ, Friedrich Christian (1860): *Grammatik der Romanischen Sprachen*. Bonn: bei Eduard Weber.

³⁸OSTHOFF, Hermann y BRUGMENN, Karl (1878): *Morphologische Untersuchungen*. Leipzig, I. Teil.

³⁹PAUL, Herman (1880): *Prinzipien der Sprachgeschichte* (1880) [Principios de la lingüística histórica].

⁴⁰SAUSSURE, Ferdinand de (1987): *Curso de lingüística general*; prólogo y notas de Amado Alonso. Madrid: Alianza Editorial.

léxico, ca.

(Del gr. λέξικός, n. -kón).

1. adj. Perteneciente o relativo al **léxico** (el vocabulario de un idioma o región).
2. m. Diccionario de una lengua.
3. m. Vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.
4. m. Caudal de voces, modismos y giros de un autor.
5. m. p. us. Diccionario de la lengua griega.

vocabulario.

(Del lat. *vocabŭlum*, vocablo).

1. m. Conjunto de palabras de un idioma.
2. m. **diccionario** (el libro).
3. m. Conjunto de palabras de un idioma pertenecientes al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc. *Vocabulario andaluz, Jurídico, técnico, de la caza, de la afectividad.*
4. m. Libro en que se contienen.
5. m. Catálogo o lista de palabras, ordenadas con arreglo a un sistema, y con definiciones o explicaciones sucintas.
6. m. Conjunto de palabras que usa o conoce alguien.
7. m. *colóq.* Persona que dice o interpreta la mente o dicho de otro. *Hablar por vocabulario. No necesitar de vocabulario.*

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

Sin embargo, el término “léxico” posee un claro matiz lingüístico y sistematizador al ser el vocablo por el cual indicamos a todo el conjunto de elementos que forma el sustrato lexical, mientras que con “vocabulario” vamos a enunciar conjuntos seleccionados arbitrariamente, y por ello siempre menor al conjunto lexical total, o “léxico”.

Podríamos proponer una definición según la cual el léxico es “un inventario potencialmente infinito de vocablos de una lengua”, mientras que el vocabulario es “una selección del léxico”. El trabajo primordial que se desempeña con el léxico es el de tipo terminológico. Los lexicógrafos establecen relaciones de asociación entre los elementos del sustrato lexical y sus respectivas acepciones o significados, y su trabajo se circunscribe al terreno filológico. En cambio, el trabajo con el vocabulario tiene fines más pedagógicos que filológicos, y es propio de profesores de lengua, redactores de materiales didácticos, periodistas, etc.

3. Léxico – Problemas específicos del sustrato lexical

a. Sistematización

Si analizamos los niveles de lengua inferiores al lexical veremos que no presentan grandes problemas de sistematización, es decir, que no resulta difícil ordenar todos sus elementos y dividirlos en taxonomías.

Después de reducir la lengua a su elemento nuclear mínimo (el fonema), los lingüistas han elaborado listas en las que recogen todos los sonidos que le son propios a una lengua. Véase, por ejemplo, la tabla que sigue a continuación, que presenta el alfabeto fonético de la Lengua Española según los símbolos internacionales y los de la Real Academia Española.

De igual modo, se han clasificado y dividido las categorías morfológicas que, según estudiamos son artículo, pronombre, preposición, adjetivo, sustantivo, verbo, etc...

Pero, ¿cómo podemos agrupar un conjunto potencialmente infinito de elementos (léxico), al que continuamente se le añaden nuevos elementos (neologismos), adaptan elementos procedentes de otras lenguas (extranjerismos), y se observan mutaciones en la naturaleza de los elementos ya existentes (palabras que se quedan anticuadas, que se cargan de significados peyorativos, que se ponen de moda o convierten en tabú...).

Es por ello que los lexicógrafos intentan agrupar los elementos del sustrato (unidades léxicas) en selecciones como glosarios, diccionarios, vocabularios específicos.

Partiendo de la asunción de que resulta imposible agrupar y clasificar todos las palabras, el trabajo consiste, por tanto, en seleccionar los términos más utilizados, o los más rentables en diferentes campos.

b. Movilidad

Esta dificultad alude a los fenómenos de variabilidad semántica antes expresadas. A causa de la relación arbitraria entre significado/significante (Saussure) estos dos elementos no mantienen una relación estable, sino variable. Por ejemplo, el fonema [ϕ] tiene una naturaleza estable, y por ello, vamos a pronunciarlo siempre igual, no va a variar de un lugar a otro, ni en el tiempo, ni por el uso particular de un hablante.

Sin embargo, el significado de las palabras varía, y por ello nos encontramos genealogías curiosas. Hoy día decir de alguien que es una persona “trabajadora” es algo positivo, tanto que José Martí llegó a decir aquello de que “el trabajo dignifica al hombre”. Sin embargo, ¿la palabra “trabajo” siempre ha tenido un significado tan positivo? En realidad, esta palabra proviene de “tripalium” (tres palos), palabra con la que, alrededor del siglo VI, se denominaba a un instrumento de tortura compuesto de tres maderas cruzadas en las que el “trabajador” era azotado o golpeado. En castellano se encuentra a principios del siglo XIII, la voz “trebajo”, con el sentido de “dolor”, “esfuerzo” o “sufrimiento”, y no es hasta el siglo XIV cuando comienza a haber constancia documental de que esta palabra empieza a cobrar su sentido actual, tan alejado de su primigenio.

CUADRO A5. Símbolos empleados en la transcripción fonética del español en el alfabeto fonético de la *Revista de Filología Española* (RFE) y en el alfabeto fonético internacional (AFI)

Signo		Sonido	Ejemplos	Signo		Sonido	Ejemplos
RFE	AFI			RFE	AFI		
i	i	i cerrada	mito, pícu	ɨ	ɨ	oclusiva apico-dental nasal	antes, anular
í	í	i abierta	rión, hijo	ɨ̃	ɨ̃	oclusiva interdental sorda	azteca, herce
e	e	e cerrada	mesa, pelo	ɛ	ɛ	oclusiva apico-dental sonora	andaz, candente
é	é	e abierta	perro, reja	ɛ̃	ɛ̃	ocl. pal. nasal	cano, niño
a	a	a palatal	año, calle	ɲ	ɲ	ocl. velar sorda	cano, casa
á	á	a media	masa, pasta	ɲ̃	ɲ̃	ocl. velar sorda palatalizada	kilo, quito
ā	ā	a velar	algo, causa	ɳ	ɳ	ocl. velar sonora	angosto, angustio
o	o	o abierta	hoja, torre	ɰ	ɰ	ocl. velar nasal palatalizada	inquiere, angula
ó	ó	o cerrada	poner, tener	ɰ̃	ɰ̃	ocl. velar sonora	guitar, angula
o	o	o abierta	radio, culpa	ɰ̄	ɰ̄	ocl. velar nasal palatalizada	anca, anca
u	u	u cerrada	muro, puro	ɸ	ɸ	aproximante bilabial sonora	haba, cavar
ú	ú	u abierta	niño, mínimo	ɸ̄	ɸ̄	aproximante interd. sonora	cada
ɨ	ɨ	i cerrada nasalizada	ninguno, mimbre	ɸ̄̃	ɸ̄̃	aproximante velar sonora	algo, haga
í̃	í̃	i abierta nasalizada	ninguno, mimbre	f	f	fricativa labio-dental sorda	fiura, falso
ē	ē	e cerrada nasalizada	nene, nenefor	θ	θ	fricativa interdental sorda	cerro, alzar
ā̃	ā̃	a nasalizada	mano, mano	ʒ	ʒ	fricativa interdental sonora	juzgar
ō̃	ō̃	o cerrada nasalizada	nomes, monogenorio	ʒ̄	ʒ̄	fric. dental sonora	dende, dendetar
ō̄̃	ō̄̃	o abierta nasalizada	montón, nombre	z	z	fric. alv. sonora	razgo, isla
ū̃	ū̃	u cerrada nasalizada	número, número	y	y	fric. pal. sonora	mayo, reya
ū̄̃	ū̄̃	u abierta nasalizada	nunca, mundo	x	x	fric. velar sorda	jabón, gente
ō	ō	o larga	alcohol	ȳ	ɕ	africada palatal sonora	cónyuge, úyeca
ō̃	ō̃	o medio larga		ç	ʃ	afric. pal. sonora	coche, leche
ō̄	ō̄	o muy breve		h	h	fricativa faríngea sonora	
j	j	i semiconsonante	pie, quiero	ɦ	ɦ	fricativa glotal sonora	carro, roca
w	w	u semiconsonante	navo, cuatro	r	r	vibrante múltiple alv. son.	aro, cara
l	l	i semivocal	reina, voy	ɾ	ɾ	vibrante simple alveolar son.	la, ala
u	u	u semivocal	causa, neutro	ɻ	ɻ	lateral interdental sonora	alzar
te	te	acento primario		ɻ̄	ɻ̄	lat. dental sonora	falda
te	te	acento secundario		ɻ̄̃	ɻ̄̃	lat. palatal sonora	olla, llorar
p	p	oclusiva bilabial sorda	piso, pepino				
b	b	oclusiva bilabial sonora	combate, invierno				
m	m	oclusiva bilabial nasal	maná, invento				
ɱ	ɱ	oclusiva labio-dental nasal	inferno, confeso				
ɳ	ɳ	oclusiva interdental nasal	antece, incendio				
t	t	oclusiva apico-dental sorda	antece, tonto				

c. Significado

Este último factor alude a que una palabra no tiene un solo significado, sino que a veces existen multiplicidades mediante fenómenos como la polisemia o homonimia.

✓ la polisemia: tenemos diferentes acepciones de una palabra. Ej, “canto”: 1. “canción cantada”; 2. “filo, borde”.

✓ la homonimia: diferencia de significados de términos que se escriben igual (homógrafos). Ej: “mono”: 1. animal vertebrado; 2. ropa para uso de obreros), o que se pronuncian igual (homófonos). Ej: “vaca”: 1. animal vertebrado, “baca”: 1. soporte metálico que se coloca en el techo del coche y sirve para llevar mercancías).

4. Diferentes tipos de significado

De lo dicho anteriormente, se deduce que existen múltiples tipos de significados que debemos tener en cuenta a la hora de enseñar léxico. Según Cervero y Pichardo (2000), pueden distinguirse los siguientes:

- Denotativo o básico: es el significado literal de un vocablo. Este significado lo encontramos en las acepciones de los diccionarios.

- Connotativo: connotaciones o significados asociados. Ej: por un fenómeno de metonimia, en España se llaman “grises” a los miembros de la Guardia Civil, igual que en Uruguay “colorados” o “blancos” no van a denotar colores, sino simpatizantes de dos partidos políticos. Hay palabras que, en teoría, nunca podrían tener acepciones positivas, como “leproso”, aunque en Rosario los aficionados del Newell’s Old Boys se autoproclaman “leprosos” con orgullo.

- Colocacional: significado que la palabra adquiere según su colocación, es decir, según su con que palabra/s está combinado antes y después (co-texto y colocación sintagmática). Ej: “caja” tiene un significado, y “fuerte” otro. La suma de ambos términos “caja fuerte” no corresponde a su suma. Igual sucede con “caja de truenos”, “caja postal”, u otras combinaciones como “la flor y nata”.

- Contextual: significado que la palabra adquiere según la situación de uso. Ej: hay palabras que adquieren significados inesperados. En Brasil, muchas personas dicen al final de una conversación “beleza” (belleza) o “falou” (habló), queriendo decir algo así como “de acuerdo” o “bien”. En el inglés sucede algo parecido con las palabras “terrific” (terrorífico) y “wicked” (corrupto) que, en contra de lo que pudiera pensarse, significan “estupendo”, “maravilloso”. Hay otras palabras que según el contexto quieren decir una cosa u otra. En España, un “cortado” puede ser una persona tímida (“Juan es un cortado, nunca habla con nadie”), pero en un bar alude a un café expreso con un poco de leche (“¿me da un cortado, ¿por favor?”).

Otro tanto sucede con verbos como “dejar”. En una mesa, si decimos “¿me dejas un poco de sal?”, “dejar” va a ser sinónimo de “prestar, pasar”. En una conversación, después de un ofrecimiento, si decimos “Deja, deja”, el mismo verbo va a equivaler a “no insistas”. En “déjate de decir tonterías”, va a tomar el significado de “parar”, “no seguir”. En “Juan me dejó”, dejar equivale a “abandonar”, “romper una relación”, mientras que en “deja el libro en la mesa”, significa “coloca”. Una misma palabra que toma múltiples significados según el contexto.

- Pragmático: significado que la palabra adquiere según la intención o interpretación de los interlocutores. Ej: según la entonación, con una misma frase podemos sentirnos elogiados o insultados; “Tú eres muy muy gracioso”, “Realmente eres una gran amiga”, “No, por favor, no te esfuerces por mí”, pueden atender al significado literal o, mediante el uso de la ironía y los giros retóricos, querer decir justo lo contrario. De igual modo, existen usos culturales de cortesía que modifican el significado literal de una frase. Al ofrecimiento de “¿Quieres que te compre ese pastel?”, el niño educado responde: “No, no quiero”, cuando probablemente quiere, y espera que se reitere el ofrecimiento para expresar la verdad. A la pregunta “¿Puedo fumar?”, se puede responder “puedes”, que en español es tanto como decir “tú puedes fumar y yo me puedo enfadar”.

5. El aprendizaje del léxico desde un nuevo paradigma: la competencia comunicativa.

Aprender vocabulario no puede consistir simplemente en memorizar mecánicamente una batería de palabras a las que corresponde una única acepción, ya que como hemos visto, el significado varía según el contexto y hemos de aprender a usar las palabras en sus diferentes contextos reales comunicativos. Es decir, que aprender una lengua no es un proceso meramente lingüístico, sino también cultural y comunicativo, y es en este marco donde debemos encuadrar la apropiación de contenidos léxicos, dentro del desarrollo del resto competencias comunicativas, que son, según la clasificación propuesta por Widdowson (1987) y Gumperz (1989), las siguientes:

- Competencia lingüística: conocimiento de las reglas de uso de la lengua.
- Competencia discursiva: cohesión entre elementos (Jordan, 1994), y coherencia.
- Competencia estratégica: conjunto de recursos verbales y no verbales que sirven para que no se rompa la comunicación o existan malentendidos.
- Competencia sociolingüística: reglas socioculturales, convencionalismos, normas de uso y costumbres, adecuación a la situación y al discurso (Cassany, 1994).

6. Selección léxica

Antes, a los estudiantes se les instaba a acumular conocimientos de léxico sin ningún objetivo práctico, dentro de un entorno objetivo educativo tendente a la erudición y no tanto a habilitar al estudiante para que éste fuera capaz de expresarse adecuadamente en la lengua meta. Sin embargo, como hemos visto, no tiene ningún sentido aprender glosarios de palabras que apenas vamos a utilizar, sino que el aprendizaje de vocabulario tiene que ir parejo al desarrollo de la competencia comunicativa.

Pero, ¿cómo seleccionar este vocabulario? Según diversos estudios (Pichardo y Cervero, 2000) existe un vocabulario mínimo fundamental de unas 800 a 1000 palabras con las cuales un hablante puede comunicarse en el 80% de las funciones comunicativas esenciales de una lengua (presentarse, pedir la hora, situarse geográficamente y pedir direcciones, comprar, etc...).

Existen dos criterios fundamentales para realizar esta selección de léxico:

- Criterio de frecuencia: selección de palabras de uso más frecuente por parte de los hablantes nativos. Con este criterio se elaboran los llamados vocabularios básicos, como: Márquez Villegas (1975): Vocabulario del español hablado, o Aguirre y Lobato (1990): *Léxico fundamental del español*.

Estos corpus presentan tres problemas fundamentales:

- a. Las selecciones se quedan anticuadas muy pronto, ya que hay palabras que caen en desuso (“cachi”, “guateque”, “jopele”, “hacer novillos”), y otras que surgen después de la recolección de datos.
- b. Las palabras más usadas por los nativos son palabras “vacías de significado”,

que se utilizan de forma recurrente, como muletillas - ej. “vale”, “coño” - conectores para no romper la comunicación, o palabras genéricas de múltiples usos: ej. “cosa”, “negocio”, “tema”. (MacCarthy, 1990) (Widdowson, 1978).

c. No suelen recoger las variantes diatópicas de la lengua, es decir aparece el término peninsular central de “guay” pero no “chévere” o “vacan”. Tienen la palabra “melocotón”, pero no “durazno”, “sello” pero no “estampilla”.

d. La selección por frecuencia no siempre es equivalente a los términos más rentables desde el punto de vista comunicativo. A continuación vamos a ver un ejemplo de esto último³⁷.

De las siguientes unidades léxicas, cuáles le parecen más adecuadas para un nivel inicial (A), intermedio (B), o superior (C).

alambre	badil	arder	gratis	fábrica
alrededores	bolsa	cita	comenzar	escritor
repaso	tema	venir a	butaca	engañar
fregar	ladrillo	tapadera	puño	agacharse
cántaro	en cueros	gripe	paella	salsa

En la mayoría de las ocasiones, los profesores preguntados afirmaron que las palabras que debían ser seleccionadas para los niveles iniciales eran las subrayadas:

alambre	badil	arder	<u>gratis</u>	fábrica
alrededores	<u>bolsa</u>	<u>cita</u>	<u>comenzar</u>	<u>escritor</u>
repaso	tema	venir a	butaca	engañar
fregar	ladrillo	tapadera	puño	agacharse
cántaro	en cueros	<u>gripe</u>	<u>paella</u>	salsa

Mientras que las que adscribían a los niveles superiores eran las que aparecen en cursiva:

<i>alambre</i>	<i>badil</i>	arder	<u>gratis</u>	fábrica
alrededores	bolsa	cita	<u>comenzar</u>	<u>escritor</u>
repaso	tema	venir a	butaca	<i>engañar</i>
fregar	ladrillo	tapadera	puño	<i>agacharse</i>
<i>cántaro</i>	<i>en cueros</i>	<u>gripe</u>	<u>paella</u>	salsa

Nótese, sin embargo, que según el criterio de frecuencia, la palabra “puño” debería aparecer en el nivel inicial, cuando no parece que esto suceda normalmente, mientras

³⁷Extraído de: Cervero y Pichardo (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*. Editorial Edelsa, Madrid.

que “gratis”, que es un término que se enseña muy pronto no debería aparecer hasta el nivel intermedio.

<i>alambre</i>	<i>badil</i>	ardor	gratis	fábrica
alrededores	<u>bolsa</u>	<u>cita</u>	<u>comenzar</u>	<u>escritor</u>
repaso	tema	venir a	butaca	<i>engañar</i>
fregar	ladrillo	tapadera	puño	<i>agacharse</i>
<i>cántaro</i>	<i>en cueros</i>	<u>gripe</u>	<u>paella</u>	salsa

En primer lugar, debemos presentar el léxico de forma graduada (dificultad de menor a mayor), y hacer hincapié en que el estudiante sea capaz de establecer relaciones semánticas (sinónimos, antónimos, hipónimos, campos semánticos, heterosemánticos, etc.), que le van a ayudar a incorporar las nuevas unidades léxicas en conjuntos de conocimiento previo, siguiendo las pautas de la enseñanza constructivista (Vygotsky) y desarrollando en el estudiante su perfil de aprendiente autónomo (MCER, 2001). Veamos un ejemplo práctico³⁸:

The image displays five educational worksheets arranged in a grid:

- FASE 1**: Presentación de función comunicativa y unidades léxicas primarias. Worksheet 1: "HOLA, ¿cómo te llamas?" featuring photos of people and their names.
- FASE 2**: Profundización y prácticas específicas de vocabulario. Worksheet 2: "¿Cómo se llaman?" featuring a diagram of a human body with labels for parts like "cabeza", "cuello", "pecho", etc.
- FASE 3 a)**: Ampliaciones morfosintácticas y socio-culturales. Worksheet 3: "¿Cómo se llaman?" featuring a list of words and their grammatical forms.
- FASE 3 b)**: Ampliaciones morfosintácticas y socio-culturales. Worksheet 4: "Mundo Hispano" featuring a diagram of social roles and professions.
- FASE 4**: Ejercicios de síntesis (recuerdo y evaluación). Worksheet 5: "¿Cómo se llaman?" featuring a list of questions and answers related to the previous worksheets.

³⁸Extraído de Carlos Romero y Alfredo González (2005): ECO A1. Editorial Edelsa, Madrid.

7. Diseño de ejercicios

Una vez hemos seleccionado el léxico y lo hemos presentado de forma gradual, hemos de concentrarnos en diseñar ejercicios teniendo en mente una serie de premisas fundamentales, cuales son:

✓ la claridad, es decir, que el enunciado y contenido del ejercicio debe ser evidente, no debe llevar a error.

✓ el carácter lúdico: los ejercicios deben motivar que la atención del estudiante mediante propuestas no repetitivas y monótonas, sino actividades de carácter lúdico y dinámico.

✓ incentivo al aprendizaje autónomo: debemos propiciar que el estudiante desarrolle una serie de estrategias de aprendizaje que le permitan prolongar el aprendizaje reglado en clase con aprendizajes externos al entorno educativo, y a su vez, interrelacionar los conocimientos previos con los adquiridos recientemente.

Existen técnicas de apropiación muy mecánicas (como los drills o los ejercicios de huecos). A continuación presentaré otras técnicas de presentación que me parecen más acertadas, puesto que aúnan la claridad expositiva con el carácter lúdico al que antes aludí⁴⁰:

a. Palabra / imagen

Este ejercicio asocia palabras con imágenes bien para presentar léxico, recordarlo o realizar una práctica de expresión con el mismo. Puede desarrollarse de forma individual (izquierda) o mediante la expresión oral, en parejas (derecha).

7. El paisaje urbano en España. Relaciona estas palabras con las fotos.

Punto de la ONCE	Estanco	Administración de Saneamiento	Oficina de correos	Barrio
Hospital	farmacia	Almoo	Paradoría	Chartería

8. Pregunta a tu compañero o al profesor qué son estas cosas.

Informal	Formal
¿Cómo se dice... en español?	¿Qué es esto?
¿Puede repetir, por favor?	¿Puede repetir, por favor?
No le entiendo.	No le entiendo.
¿Puede?	¿Puede?
¿Cómo?	¿Cómo?


⁴⁰Menos cuando se especifica lo contrario, todos los ejemplos pertenecen a Carlos Romero y Alfredo González (2005): ECO A1. Editorial Edelsa, Madrid.

b. Flechas

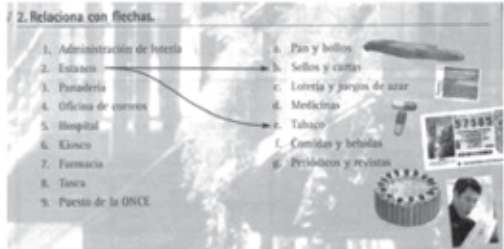
Mediante flechas podemos trabajar con las relaciones semánticas que existen entre las palabras, como los acrónimos (izquierda), campos semánticos (derecha).

3a. Relaciona.

1. C/ a. Paseo
 2. Pº. b. Número
 3. Avda. c. Plaza
 4. Pza. d. Calle
 5. Nº. e. Avenida
 6. Gta. f. Glorieta



2. Relaciona con flechas.



1. Administración de lotería
 2. Estanco
 3. Panadería
 4. Oficina de correos
 5. Hospital
 6. Kinoco
 7. Farmacia
 8. Tinea
 9. Puente de la ONCE

a. Pan y bollos
 b. Sellos y cartas
 c. Lotería y juegos de azar
 d. Medicinas
 e. Tabaco
 f. Comidas y bebidas
 g. Periódicos y revistas

c. Cuadros y redes de significados

Los cuadros (izquierda) o las redes de significados (derecha y debajo) nos sirven para ligar hipónimos (fruta) e hiperónimos (limón, naranja...), familias léxicas (caminar, caminante, camino...), o palabras relacionadas (luchar/contra; ayudar/a...).

Fiestas populares de España

2.1. Lee el texto y relaciona con las imágenes.

En la zona más occidental de España, Galicia, el 15 de mayo se celebra la fiesta de San Juan. En esta fiesta se enciende hoguera y se baila alrededor. En la zona de Aragón se celebra la fiesta de San Juan. En esta fiesta se enciende hoguera y se baila alrededor. En la zona de Aragón se celebra la fiesta de San Juan. En esta fiesta se enciende hoguera y se baila alrededor.

2.2. Completa el cuadro.

Fiesta	Ubicación	Fecha	Una palabra más
San Juan	Galicia	15 de mayo	hoguera



Extraído de: Francisca Castro, Fernando Martín et. al. (2003): NUEVO VEN 1. Editorial Edelsa, Madrid.

Extraído de: Carlos Romero y Alfredo González (2005): ECO A1. Editorial Edelsa, Madrid.

d. Documentos con apariencia real

Las muestras de lengua real (o elaboradas, pero con aspecto real) vinculan el léxico con el contexto comunicativo concreto del que procede.

¿Cuál es tu signo del zodiaco? Búscalo y ESCRIBE los meses del año que suitan.

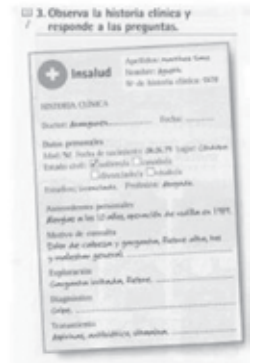
22 Marzo - 20 Abril Aries	21 Abril - 20 Mayo Tauro	21 Mayo - 21 Junio Geminis	21 Junio - 21 Julio Cancer
21 Julio - 23 Agosto Leo	23 Agosto - 23 Septiembre Virgo	23 Septiembre - 23 Octubre Libra	23 Octubre - 22 Noviembre Escorpio
22 Noviembre - 21 Diciembre Sagitario	22 Diciembre - 21 Enero Capricornio	21 Enero - 19 Febrero Acuario	19 Febrero - 20 Marzo Piscis

OCTUBRE, MAYO, JULIO, DICIEMBRE, FEBRERO, AGOSTO

I Enero	IV Abril	VII Julio	X Octubre
II Febrero	V Mayo	VIII Agosto	XI Noviembre
III Marzo	VI Junio	IX Septiembre	XII Diciembre

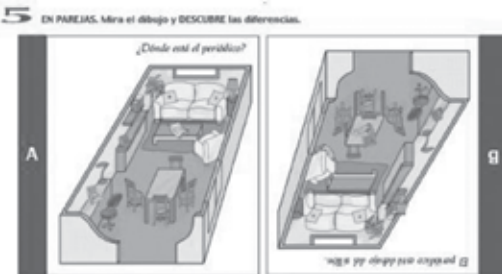
Extraído de: Francisca Castro, Fernando Martín et. al. (2003): NUEVO VEN 1. Editorial Edelsa, Madrid.

← Extraídos de: Carlos Romero y Alfredo González (2005): ECO A1. Editorial Edelsa, Madrid.



e. Juegos y pasatiempos

Podemos utilizar pasatiempos y juegos ya conocidos para practicar el vocabulario.



↕ Extraídos de: Francisca Castro, Fernando Martín et. al. (2003): NUEVO VEN I. Editorial Edelsa, Madrid.

9. Estrategias de potenciación del aprendizaje autónomo.

Uno de los aspectos en los que más se insiste en las corrientes metodológicas actuales es que debemos incentivar el aprendizaje autónomo en el alumno, como forma de implicarlo activamente en el proceso de aprendizaje y que éste desarrolle una serie de estrategias cognitivas que le ayudarán a apropiarse nuevos conocimientos relacionados con la materia que está cursando, y con otras diferentes.

Para ello, los manuales deben ofrecer secciones donde el estudiante pueda autoevaluar sus conocimientos, o recurrir en un momento de duda. En este sentido, son especialmente valiosas las secciones de resumen de contenidos (izquierda), y los glosarios de léxico (derecha).



Extraído de Óscar Cerrolaza, Matilde Cerrolaza y Begoña Llovet (1998): Planeta 1. Editorial Edelsa, Madrid.

Relaciona

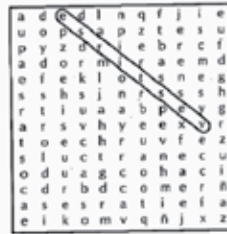
AYUDAR - LUCHAR - DAR - ORGANIZAR

a países en guerra → a refugiados → asistencia médica → contra la enfermedad → contra la injusticia

a palmas en guerra → a víctimas de catástrofes → a niños → clínicas → curación → medicamentos → contra el hambre

• ¿Qué cosas que hacen las cinco ONG de arriba? Conecta con ayuda de las palabras anteriores.
 • ¿Cuáles otras ONG? ¿Qué hacen?

2. Encuentra nueve verbos de acciones habituales.



Tenemos las palabras y queremos que las aprendan

Susana Beatriz Slepoy de Zipman. CLL Centro Latino de Línguas
Vania Aparecida Lopes Leal. Faculdade de Viçosa

Introducción y estado de la cuestión.

Parafraseando al grupo de profesores/autores que nos brindó la serie de “Profesor en acción” (Giovannini et al., 1996:43), podemos introducir este tema con consideraciones de orden teórico:

- Importancia del vocabulario en el aprendizaje de una lengua;
 - Criterios de selección del vocabulario objeto de aprendizaje;
 - Aprendizaje y memorización de palabras;
 - Estrategias y técnicas de aprendizaje;
- o bien con consideraciones de orden práctico:
- Presentación de vocabulario;
 - Organización y repaso del vocabulario aprendido;
 - Uso del diccionario;
 - Tareas para el lector estudiante del tema.

Son todos los tópicos a considerar. Nuestra presentación le dedicará cinco breves minutos a esta presentación teórica, aunque dejaremos constancia por escrito de muchas informaciones que quizás los presentes después deseen leer con detalle.

Los ítems presentados nos llevan a considerar que el tema no es superficial, ni superfluo.

Así como también a plantearnos una serie de preguntas, las que se hace todo maestro, todo educador, todo aquél que tiene que conseguir que su alumno aprenda una serie de nuevas palabras. ¿Nos propondremos que la/s palabra/s se comprenda/n, se usen, o tan sólo se aprendan en el sentido de recordarlas, trataremos de presentar todas sus acepciones, será obligatorio que se demuestre haber aprendido todas, empezaremos por dónde, cuántas podemos esperar que memoricen y recuerden, y para esos fines cómo organizamos la presentación...? Las preguntas no tienen fin si las dejamos aparecer de este modo y podemos sentirnos muy, pero muy confusos.

De todo lo inicialmente planteado, rescatemos la propuesta de la organización del Seminario: Estrategias. Pensamos que es la palabra (nuevamente y otra vez, la palabra) crucial. Estamos en un Seminario de aplicación de la lingüística, hemos de suponer que la organización lo solicita y que los presentes han venido en busca de: *ejemplos prácticos*.

Aún así, no podemos dejar de considerar ciertos criterios que no podremos dejar de lado:

- la rentabilidad o utilidad de la palabra que introduzcamos, o sea, el valor final del

esfuerzo que cada uno hará.

- la frecuencia, que tendrá que ser analizada con muchísimo cuidado para no entrar en contradicciones peligrosas;

- las acepciones más frecuentes, según el registro que los alumnos necesitan conocer con más intensidad, la manera en que van a usar sus conocimientos, en general, la organización del discurso que se busca.

- las necesidades e intereses de los alumnos: incuestionable. Nadie puede hoy en día desconocer la importancia de la negociación de intereses.

Estos pasos nos habrán situado ya en una aproximación al objeto de la cuestión.

Inmediatamente tendremos que plantearnos el cómo....

Lo cual vuelve a llevarnos a conceptos teóricos: entender una palabra nueva, retenerla o recordarla, las estrategias de memorización (recordando que existe la memoria visual, la auditiva, la quinésica) y que además están la memoria a corto y a largo plazo.

También debemos tener siempre presente que conocer una palabra es un camino nada sencillo, que atravesará diferentes “puertos”: pronunciación, ortografía, morfología, sintaxis, pragmática, sociolingüística...

Además, las palabras guardan relaciones entre sí, no están aisladas, sueltas, como quien presenta una percha con una falda. La falda necesitará una blusa, esa persona va a usar zapatos, ropa interior, quizás un collar. Que serán diferentes para cada ocasión...

El alumno puede decir (o pensar) que él sabe cómo aprender, que nosotros enseñemos... ¿Es esta una sentencia absolutamente verdadera? No, claro que no, si no orientamos sus estrategias es probable que solamente con las que él usa automáticamente no le sea suficiente. Para algo estamos allí.

Pues como educadores profesores de ELE sabemos que las estrategias de aprendizaje podrán ser de enfoque de lo visual, de lo auditivo y de lo kinestésico.

Retornamos por lo tanto a lo que pensamos que es el núcleo de este seminario: ¿Cómo hago, cómo hacemos para enseñar el vocabulario?

Desarrollo de nuestra comunicación:

Suponemos que estamos frente a profesores en actividad o estudiantes en camino a ser profesores, por lo tanto, podemos detenernos en otras consideraciones “técnicas”: Según Arzamendi, J. (Funiber, 2005:5),

El léxico existe como tal, es posible comprenderlo, desarrollarlo y emplearlo, porque es estructurable. Nuestra mente es relacionar, asociar, abstraer, en definitiva, estructurar y organizar la realidad en su expresión lingüística más genuina que son las unidades léxicas. Esta estructuración, que podríamos concebir como una especie de red o de inmensa familia, es la que permite que las palabras (o unidades léxicas) funcionen en la lengua representando significados. No son entes aislados, sino que precisamente sus conexiones, semejanzas, dependencias y oposiciones son las que les dan significado. Por eso, si en el aula de ELE pretendemos enseñar el léxico sin ninguna estructuración o

sistematización, el resultado será que nuestros alumnos apenas retendrán unas pocas palabras, pues no serán capaces de integrarlas en una red que las enlace, que les aporte sentido. Por eso debemos conocer cómo se organiza, se relaciona y estructura el léxico, [...], pues son bases que nos permitirán a nosotros plantear de modo adecuado los ejercicios, agrupar las palabras mediante estas relaciones para que al estudiante le resulte más sencillo memorizarlas, etc. Es decir, que es necesario dominar estas cuestiones teóricas como un primer paso para desarrollar una mejor metodología en la enseñanza del léxico.

¿De qué nos está hablando el Doctor Arzamendi? Pues de:

- unidad léxica: es la forma abstracta – el monema lexical o lexema de Martinet – que representa un conjunto de palabras que sólo se diferencian por su significado morfológico. Están en nuestra mente y deben “sufrir un proceso” que las haga combinables en la lengua. Por ejemplo, leer es la unidad léxica de lees, leer, he leído, leeré, leemos, lee, habréis leído... (o sea, pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo lo que significa)

- campo asociativo: red de asociaciones que relacionan una palabra con otras unidades por semejanzas formales, semánticas, etc. (Ej: sol – playa – mar – verano – vacaciones – descanso...)

- relaciones parte/todo: son relaciones no tanto semántica sino referenciales (Ej: rueda/coche, vidrio/botella, etc.)

- el campo léxico: paradigma léxico que se origina por la distribución de un continuo de contenido léxico en diferentes unidades léxicas, dadas en la lengua como palabras, que están recíprocamente en oposición inmediata mediante rasgos distintivos de contenido simples, rasgos que llamamos semas. Es decir, es un conjunto de unidades léxicas o lexemas, unidos por un valor léxico común [denominado valor del campo], que se oponen por unas diferencias mínimas de significado (los rasgos distintivos lexemáticos o semas)

- lexema: cada uno de los miembros de un campo léxico;

- archilexema: significado global de un campo léxico;

- dimensión: la escala para las oposiciones entre determinados lexemas del campo;

- archisemema: sema o semas comunes a todas las unidades de un campo léxico;

- sema: rasgo de contenido mínimo distintivo, que suele extraerse de las distintas acepciones de los diccionarios del español;

- semema: conjunto de semas correspondientes a cada unidad;

- oposiciones privativas, oposiciones graduales, oposiciones equipolentes, hiponimia e hiperonimia...

Presentándolo de una manera más escueta aún, tenemos lo siguiente:

Léxico y vocabulario, son, más o menos, sinónimos.

El léxico, hasta cierto punto un algo virtual e inimaginable, es el caudal de palabras, de formas, que componen una lengua determinada.

El vocabulario pasa a ser la actualización, entendiéndose esta expresión como uti-

lización, la utilización que de ese léxico realizamos.

El léxico activo: es el que se reconoce y se reproduce.

El léxico pasivo: las palabras que se reconocen pero no se reproducen, y que es, por supuesto, menor que el activo.

Podemos continuar, hay más detalles que analizar, integrar e interiorizar. Es absolutamente conveniente conocerlos, pero no será éste el momento ni el lugar, cada uno lo hará con calma, dándose el tiempo de entenderlo. Será la única manera de poder después programar las propias actividades, sean sobre la base de ejercicios solicitados por el manual que usamos, sean creados por nosotros mismos.

Puesta en práctica:

Breve introducción a esta puesta en práctica.

Uno de los grandes problemas que enfrenta un profesor a la hora de enseñar vocabulario a sus alumnos brasileños es la proximidad de la lengua materna y de la lengua objeto, en este caso la lengua portuguesa [en nuestro caso, más en particular aún, la lengua portuguesa tal como se habla y usa en Brasil] y la lengua española. Un ejemplo interesante es el uso de la interlengua en la clase de ELE, que normalmente es una clase monolingüe, donde todos entienden el portugués. Cuando el alumno comete un error léxico todos entienden lo que el colega quiere decir, sin ningún problema, y aún más: creen que lo que está diciendo está correcto. En otros casos no saben comparar lo que oyen con lo que saben. Lo mismo ocurre a la hora de escribir. El alumno, cuando no conoce el léxico adecuado o deseado para producir su texto, lo que hace es producir una aproximación del portugués al español. Y, aunque el profesor corrija el “error”, puede ser que sigan sin saber la palabra adecuada a determinados contextos. Por eso es importante planear la enseñanza de vocabulario, es necesario que se haga un repaso, y en este sentido estamos de acuerdo en que hay que hacerlo de diferentes maneras: de lo que han aprendido, de lo que puedan ver por escrito sobre la palabra, para que no queden dudas con relación a cómo se escribe, cómo se pronuncia ese vocablo... tantos y tantos detalles.

Otro problema es que, aunque estamos rodeados de hablantes del español, las distancias geográficas nos impiden tener muestras de lengua reales o materiales auténticos, en algunas ocasiones. Incluso todavía tenemos el problema del profesor del interior que ni siquiera cuenta con buenas librerías en las cuales pueda buscar algún material de apoyo. Pero, con la llegada de Internet a nuestras escuelas, universidades, cursos libres e incluso a nuestras casas, nuestro problema se ha ido solucionando / amenizando, y nos atrevemos a decir que fue una solución para muchos profesores de ELE. Es evidente que todavía queda mucho por investigar y mejorar, pero, si lo tomamos como material de apoyo, vamos a elaborar nuestras propias actividades, las que realmente les haga sentido a nuestros alumnos.

Benítez Pérez en sus clases del Máster en enseñanza de español a profesores brasileños insistía no sólo sobre la importancia de enseñar vocabulario en las clases, y la importante función que tenemos de adecuar el léxico a las necesidades de nuestros alumnos, sino que nos brindaba sus ideas sobre dónde empezar, cómo y qué enseñar primero.

Inclusive, cada día más podemos ver afirmaciones como las de Mohedano que se re-

fiere al léxico y a su enseñanza: *El que durante muchos años ha sido considerado como “la hermana pobre” de las cuatro destrezas ha ido ocupando en los últimos tiempos un lugar importante, ganándose su independencia en la clase de lengua.*

Y, estamos de acuerdo que esto es una verdad, pues tenemos en este momento un seminario dedicado a la enseñanza del léxico.

En “Profesor en Acción” podemos leer lo siguiente:

“El vocabulario es un apartado muy importante dentro de la enseñanza de una lengua. Las estructuras de la lengua no existen al margen de los signos que transmiten: siempre aparecen realizadas en determinadas palabras”.

Llegó la hora de seleccionar qué palabras le vamos a enseñar a un alumno o grupo de alumnos, y cómo.

Recordemos que el vocabulario COMPLETO (¿qué es COMPLETO?, ¡BUENA PREGUNTA!), no se puede enseñar, porque no tiene límites y es asistemático; sumada a esta información, se sabe también que un hablante culto conoce de 5.000 a 10.000 palabras. Y que conocer una palabra significa tener conocimientos fonéticos, gráficos, sintácticos, semánticos y pragmáticos sobre la misma.

Analicemos lo que acabamos de enunciar: ¿alguien pensó en enseñarles a los alumnos la totalidad del vocabulario? No, claro que no. Le tenemos que dar las herramientas necesarias para que saliendo de un determinado número variado y completo en sus dimensiones apropiadas, el estudiante pase a comprender y generar mensajes que le tornen posible comunicarse, COMUNICARSE.

¿Cuántas palabras?: aquí va a aparecer la noción de vocabularios fundamentales, que se combinarán con los de léxico disponible, y de acuerdo al análisis de frecuencia, tendremos la formulita mágicas: la lista de palabras que necesitamos enseñarle a nuestros alumnos.

Hagamos hincapié en que la selección del léxico es imprescindible para poseer la llavecita que será la puerta de entrada al camino que conduce a un final feliz. La negociación con los alumnos sobre sus intereses y necesidades son los que nos darán el perfil de la lista que buscábamos. En general, oscilaremos entre lo culto y lo coloquial, para que el alumno pueda combinar el conjunto total de sus necesidades.

Hecho lo cual hemos llegado al CÓMO.

Entonces:

Queremos brindarles un taller. Manos a la obra.

Pero, antes, nos imponemos aún un par de pensamientos más, que sin duda transmitiremos a los presentes:

Evidentemente, como seres humanos, y más, como profesores de la lengua que amamos (en este caso en particular, de la lengua que nos vio nacer; balbucear; decir por primera vez mamá, papá, sí, no,... y llegado el momento: te amo, no te amo más, te amo nuevamente...), pensamos que somos nosotros los que con las palabras jugamos. Y por eso queremos transmitir esa inefable sensación del poder usarlas, del poder con ellas expresar desde la dificultad de aprender las ta-

blas de multiplicar hasta la casi imposible frase de contar y explicar la felicidad del primer hijo, del segundo... las primeras palabras de ambos... (Zipman, Susana. 2001, Jugamos con las palabras o ellas juegan con nosotros, trabajo de Máster)

Ahora sí, resumiendo, y con nuestras propias palabras: el alumno, según estas autoras, necesita conocer las listas de palabras, sus significados, sus usos, sus múltiples significados cuando es ese el caso, su utilidad funcional, y tiene que llegar a desarrollar una capacidad de utilizar la lengua para negociar significaciones y producir todo tipo de conjuntos de palabras, tantos tipos como situaciones la vida le presente.

Nos hacemos eco de las reflexiones de las autoras en tanto que no defienden un sólo método de presentación de la lengua española, sino que autorizan, por así decirlo, el uso de cada metodología en el momento adecuado, por el motivo cierto, y con el conocimiento correctamente adquirido.

Hay otro párrafo que transcribimos a continuación, completo:

Necesitaremos por lo tanto contextualizar en todo momento las palabras que presentemos en fragmentos de la lengua hablada o escrita, a fin de que sean asociables a la interacción pragmática, es decir, a su uso en distintos niveles de competencia, o a las cuatro destrezas: oral, auditiva, escrita y lectora.

Realizan propuestas de actividades en el aula, y se preguntan cómo presentar el nuevo vocabulario. Ante la encrucijada del aprender/enseñar una palabra nueva, nos recuerdan los pasos: a) reconocerla y recordarla; b) relacionarla con el objeto o concepto correspondiente; c) pronunciarla y escribirla correctamente; d) usarla con propiedad teniendo en cuenta sus connotaciones y relaciones.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Queremos que aprendan las palabras, Gaturro nos va a ayudar.
AUTORAS	Profesoras Vânia y Susana
APARTADO	Aplicación de estrategias para fomentar las destrezas de uso del léxico;
NIVEL	Se puede aplicar en cualquier nivel, adaptando la dificultad del tema y la cantidad de palabras.
TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad de vocabulario y práctica lúdica
OBJETIVOS	Fomentar en el estudiante el desarrollo de la atención, de la manera de rentabilizar el léxico y de sus posibilidades de creatividad y aplicación lúdica.
DESTREZA QUE PREDOMINA	Expresión oral y expresión escrita.
CONTENIDO GRAMATICAL	Repaso de recursos lingüísticos propios del nivel

CONTENIDO FUNCIONAL	Relatar hechos imaginarios en textos “cómic”, estableciendo la relación con las normas del lenguaje.
CONTENIDO LÉXICO	En especial, vestimenta.
DESTINATARIOS	Con la preparación adecuada, tanto jóvenes como adultos.
DINÁMICA	Grupos trabajando en equipo.
MATERIAL NECESARIO	Transparencias o Power Point que se proyectará, y las mismas escenas en cartulinas previamente preparadas.
DURACIÓN	En este caso (el Seminario), se darán instrucciones para que dure solamente 15 minutos. En una clase, se puede llegar a dedicar media hora.
FUENTE DE INSPIRACIÓN	Intercambio de ideas entre las autoras. Se agradece, también, el involuntario aporte del autor de Gaturro.

PASOS DEL EJERCICIO:

Los presentes deberán reunirse en grupos, necesitamos de cuatro a seis grupos.

Cada grupo debe contar con cinco participantes, por lo tanto, sugerimos limitar la presencia a veinticinco o treinta participantes. Si tenemos cinco grupos, podremos usar una de las historietas tan sólo como modelo.

El objetivo es desarrollar el campo semántico/léxico del vestuario y sus accesorios.

Como estímulo, las siguientes mini historietas de nuestro querido personaje, Gaturro.









Cada grupo recibirá una imagen en colores de la historieta, que también estará a la vista de todos gracias a la proyección con cañón.

En el centro de la sala habrá una gran caja con muchas palabras (todas pertinentes a las tiras de Gaturro), los grupos, en una fila muy organizada (primero deben nombrar a sus representantes para dicha fila, o “cola”) retiran palabras y tratan de relacionarlas con sus respectivos dibujos.

Cada grupo debe recolectar la mayor cantidad posible de palabras, y formar por lo menos dos frases pertinentes.

El primer grupo que encuentre un número razonable de palabras y monte sus frases en grandes cartulinas que les serán suministradas, ganará. Habrá un premio para el grupo ganador y premios consuelo para los otros.

Realizado lo cual, habremos de, aún, brindarles nuestras conclusiones y un poema que es un regalo en todo el sentido de la palabra.

2- CONCLUSIONES

Pensamos que conocer una entrada léxica implica tener conocimientos de muy diversa naturaleza sobre su significado y utilización. Por lo tanto se debe reflexionar mucho sobre el tipo de información que se ofrecerá al presentar léxico nuevo.

“La enseñanza del léxico no puede limitarse a la enseñanza de palabras, pues muchos de los fenómenos a los que es necesario prestar atención tienen lugar por encima de ellas. Para dar cuenta de todos ellos, se emplea el término entradas o unidades léxicas, un concepto más amplio que puede o no coincidir con la unidad léxica.”⁴¹

En lo que respecta al cuándo introducir el léxico, diríamos que siempre: antes de la realización de una actividad, para explicarlo, comentarlo, y sentir hasta dónde podremos ir en ese momento con ese determinado grupo de alumnos; durante la actividad, que estará dada por el manual o por el texto extra que nosotros hayamos providenciado; y después, para rescatar y fijar entradas no bien aprendidas, y eventualmente ampliar, si nos parece

⁴¹Carpetas de las unidades de la Universidad Antonio de Nebrija, unidad de información sobre unidades léxicas.

adecuado y si la curiosidad de los alumnos lo justifica.

Recordemos que la entrada léxica no es tan solo informar de qué se trata; se deberá dar también la forma gramatical y el registro apropiado de uso. Citando nuevamente las carpetas de la Universidad de Nebrija, “No hay que olvidar que no es preciso explicitar toda la información en cada unidad léxica, pues los aprendices cuentan con la ayuda de su conocimiento del mundo y de las estrategias de aprendizaje de léxico que emplearán de forma inconsciente en algunos casos y de forma consciente y deliberada, en otros.”

¿Qué vamos a hacer después con las palabras? Todo. O nada. Saborearlas, pensarlas, escribirlas, leerlas. Las palabras servirán tanto para locuaces como para callados.

Vamos a citar una pequeña parte de un diálogo entre Alicia y Humpty Dumpty, en “A través del espejo”, de Lewis Carroll:

- Cuando yo uso una palabra – insistió Humpty Dumpty con un tono de voz más bien desdeñoso – quiere decir lo que yo quiero que digan, ni más ni menos.

- La cuestión – continuó Alicia – es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.

Nos animamos a darle la respuesta a Alicia: sí, las palabras lo pueden significar todo. Los diccionarios contienen riquezas que a veces no llegamos a sospechar.

Enredar palabras en nuestras frases es aprender a reflexionar sobre el lenguaje en general.

Cuando una persona dice algo, realiza un acto de habla, es decir, actúa con sus palabras: enuncia, predice, avisa, promete, ordena, miente, fantasea, ordena, solicita, manda, ruega, declara su amor o su odio, compra, vende, etc.

Claro que ha llegado la pragmática, para considerar fundamental centrarse en el uso que se hace de los signos, y que nos informa que un acto de habla implica, al menos y a la vez, tres tipos de actos: el acto locucionario, el ilocucionario y el perlocucionario. Todo se vuelve técnico, estudiado, analizado.

Queremos terminar nuestro trabajo de la manera un tanto romántica como lo comenzamos.

Nuevamente haremos un valioso préstamo, para cumplir nuestro deseo acabado de enunciar, pues terminaremos nuestro trabajo sobre léxico copiando un hermoso poema de Gianni Rodari, traducido por Patricia Franzoni, con el cual nos despedimos de la presente monografía. El mismo Gianni Rodari que en su “Gramática de la fantasía” declara:

El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.

Este poema es un regalito para los presentes, los lectores, los ausentes, y todos los que manifiesten que aman la palabra.

Palabras⁴²

Tenemos palabras para vender,

⁴²*Ci vuole un fiore.* Textos de Gianni Rodari, música de L. Batalov y S. Endrigo. Dischi Ricordi, 1974.

palabras para comprar,
palabras para hacer palabras.
Vayamos juntos a buscar
las palabras para pensar.

Tenemos palabras para fingir,
palabras para herir,
palabras para hacer cosquillas.
Vayamos juntos a buscar
las palabras para pensar.

Tenemos palabras para llorar,
palabras para callar,
palabras para hacer ruido.
Vayamos juntos a buscar
las palabras para pensar.

·BIBLIOGRAFÍA:

- Atorresi A., M. Bannon, S. Gándara y L. Kornfeld, 1999. *Lengua y literatura – Introducción a la lingüística y la teoría literaria*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor S. A .
- Alarcón Collado, Luisa y María Pilar López García, 1992. “¿Qué hacer con las palabras?”, en *Sobre didáctica de la lengua y la literatura*. Homenaje a Arturo Medina, Madrid, Publicaciones Pablo Montesino, en Apuntes para la Materia Didáctica del Español III, Lecturas previas.
- Benítez Pérez, Pedro, *¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?*, Actas de Expolingua.
- Benítez Pérez, Pedro, 1999. Metodologías y materiales para la enseñanza del español como LE, conferencia del VII Seminario de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Dificultades y Estrategias, São Paulo, 25 de septiembre de 1999.
- López Morales, Humberto, 1993, “En torno al aprendizaje del léxico, Bases psicolingüísticas de la planificación curricular”, en Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (eds.), *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Málaga, ASELE, Apuntes para la Materia Didáctica del Español III, Lecturas previas.
- Romero Gualda, María Victoria, 1991. “Enseñanza del vocabulario e interacción cultural”, en Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (eds.), *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Málaga, ASELE, Apuntes para la Materia Didáctica del Español III, lecturas previas.
- Universidad Antonio de Nebrija, carpetas didácticas del Máster de Profesores de Español como L2.
- Voloshinov, Valentín, 2003. en: *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Eudeba,
- Wischñevsky, Amalia, Alicia Zaina y Elvira Rodríguez de Pastorino, 1994. *¿A qué juegan las palabras?-Estrategias para la creatividad*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Ilusión óptica: una dinámica para el aprendizaje de léxico

Eliana Faganello Ahumada. Sistema Anglo de Ensino
Sonia Inez Gonçalves Fernández. CEFET-SP

Introducción

La base de este trabajo deriva del interés en la dimensión más específica de nuestra labor que es el *saber hacer* y, consecuentemente, en la preocupación con el aprender a hacer del profesor. En esta perspectiva didáctica, buscamos algunas acciones que pueden ser más eficientes que otras, para que se pueda perfeccionar cada vez más la enseñanza de E/LE.

Atentos al riesgo del exhaustivo control de la actividad de enseñar lengua extranjera y a la vez al riesgo del inmovilismo en virtud del descrédito en cuanto a las teorías sobre esa práctica, propondremos una actividad que pueda servir de orientación tanto al alumno como al profesor. Pues, concordamos con la perspectiva de que el conocimiento sucede en el terreno individual (Bakhtin, 1997:35) y en actividades que satisfacen a las necesidades del individuo (Leontiev, 1986).

Por otro lado, la búsqueda de ese saber no obliga a organizar situaciones para que el sujeto, que nos interesa modificar, logre resultados satisfactorios. En este sentido, tenemos que producir síntesis que nos permitan comunicar nuestras intenciones; en esto constituye la Didáctica, a nuestro modo de ver.

El modo de organizar nuestras acciones, para que el alumno alcance el aprendizaje, es lo que nos caracteriza como profesionales y eso es lo que nos gustaría enfatizar el día de hoy, una vez que es el momento de movilizar varios conocimientos, no solo específicos de la asignatura sino también de nuestra tradición y experiencia pedagógicas.

Además de tener conciencia de los innumerables factores presentes en la enseñanza, de los cuales ya nos hablaron Piaget y Vygotsky, principalmente, en los últimos 50 años, es importante comprender sobre las finalidades de lo que se aprende. Es en eso que pausamos la elección del taller que hoy les presentamos, pues consideramos que la cultura en el sentido más amplio es el objetivo final de alumno y profesor.

Entonces, vamos al grano. Observamos, en este caso, que junto al aprendizaje de los nombres de los animales se aprende (actualizando conocimiento o simplemente aprendiendo) sus respectivos artículos determinantes, que para identificarlos hay que manejar los adjetivos, así como para caracterizar sus costumbres y acciones específicas hay que manejar verbos y adverbios. Así, frente a la morfología, son varios los conocimientos movilizados en este aprendizaje, otros tantos también en cuanto a la sintaxis, en la medida que los alumnos crean oraciones para hablar de esos animales, de sus relaciones con el medio y con otros animales. Sin darse cuenta aparentemente, el profesor propone una actividad que involucra una serie de componentes, desde los propiamente gramaticales hasta los discursivos e interpretativos, pero todo eso es resultado de una organización que se vino tomando forma a lo largo de los años de trabajo.

Si hacemos un recorrido por las funciones del lenguaje, también vamos a observar que todas ellas han sido tenidas en cuenta, como si fueran algo natural. De esta forma, desde la función *referencial* que, a su vez, dicta lo que queremos enseñar en el momento: los nombres de los animales, pasando por la función *emotiva*: qué empatía o antipatía cada uno de los señores dedica a cada uno de los animales presentados; por la función *apelativa*: a final quienes son los señores, qué conocimiento tienen de esos animales y qué es lo que pueden hacer con ese conocimiento; por la función *fáctica*: en qué medida somos capaces de convencerles de que es deseable o necesario conocer los nombres de los animales y sus características, hasta llegar a las funciones *metalingüística* y *poética* que son nuestro objetivo en este taller.

Por otro lado, si consideramos el carácter dialógico, oral, la espontaneidad del hablante al intentar reconocer los animales que componen el rostro (motivo), nos damos cuenta de la existencia de una situación comunicativa mucho más compleja que la práctica diseñada para este taller. Observamos que además de un continuo juego expresivo de alusión y elusión, hay la tendencia manifiesta de una economía lingüística apoyada en los factores situacionales y en las presuposiciones contextuales. Hay también que considerar los factores paralingüísticos, tales como la entonación y la mímica que refuerzan, matizan e incluso sustituyen la expresión verbal. En este complejo de situaciones comunicativas, la expresión compartida demuestra que el conjunto de aportaciones de uno o más individuos se competen semántica y sintácticamente.

Se trata de crear una realidad lingüística a través de significados, significantes y contexto que trabaja los objetos (animales), conceptos y palabras en el movido universo de lo recto y lo figurado que es, en última instancia lo fascinante del mundo de las palabras. Caminamos en este sentido en dirección a las relaciones entre lengua y experiencia, de lo simbólico a lo gramatical y viceversa, a la competencia lingüística y cultural que nos llevará a un trabajo sin fin con la denotación y connotación.

PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

1-Divida los alumnos en dos grupos (A/B) Para esta actividad, el profesor deberá llevar a la clase una lámina de ilusión de óptica, “cara animal”, disponible en el sitio: <http://81.19.99.42/>

efectos/caras/caras_v_0105.shtml ,donde se utiliza toda la fauna salvaje para crear la cara de un hombre, en la que se puede identificar el léxico y con él elaborar frases o expresiones idiomáticas utilizando las clases gramaticales y estructuras sintácticas.

2-El ejercicio consiste en identificar, primeramente, el rostro o los animales que lo componen:

a) Enseñar la lámina rápidamente y retirar

Identificar el empleo de las palabras **rostro** (Tienes el rostro pintado) y **cara** (Tienes cara de vasca). Crear expresiones idiomáticas

Modelo: Cara de tomate/cara de palo....

b) Enseñar otra vez la lámina por más algunos minutos y retirar

Los alumnos deberán identificar los animales y reconocerlos. Se posible lleve diccionarios para que puedan consultarlos.

c) Pídeles que hagan una lista con los nombres de los animales que consiguieron identificar

d) Cada grupo tendrá una lista de animales, entonces el profesor preguntará al grupo A cuál fue el primer animal que él identificó y hará las siguientes preguntas, que el grupo B deberá contestar:

¿Dónde está?

¿De qué color es?

¿Cómo vive?

¿Cómo es?

¿Qué come?

En seguida el grupo B dirá qué animal identificó primero y contestará las mismas preguntas hechas al grupo A.

De esta forma el alumno estará empleando estructuras verbales (ser, estar, tener, comer, vivir) y nominales (**adjetivos, adverbios, artículos y sustantivo**), proporcionado por la elaboración de frases cortas como el siguiente ejemplo:

El elefante está arriba del armadillo.

El elefante es gris.

El elefante vive en la selva (en África)

El elefante es grande.

El elefante come cacahuete (maní).

3-El paso siguiente es relacionar cada animal a una expresión idiomática que le viene a la mente o que va a buscar en la lista que el profesor le ofrece. El grupo A deberá formar expresión que el grupo B deberá explicar y viceversa. Ejemplos:

Estar como un toro. (Estar muy bien y fuerte)

Ser **un zorro**. (Ser muy vivo e inteligente)

Ser **mono** (Ser guapa)

4- Por último pedir que los grupos identifiquen un animal a una fábula, asociando de esta forma las estructuras gramaticales e idiomáticas a la literatura, como en el modelo:

El zorro y las uvas.

La gallina de los huevos de oro.

5- También podemos cerrar esta actividad con trabalenguas

Tres grandes tigres tragaban

Tres gruesos trozos de grasa

Y tres hombres los buscaban

Con ganas de darles caza.

Tres tristes tigres tragaban

Trigo en un trigal.

En tres trastos trozados,

Tres tristes tigres

Trigo trillado tragaban

De un trigal,

Tigre tras tigre

Tigre tras tigre....

6- Por otro lado el grupo A puede elaborar algunas características de los animales en un crucigrama para que el grupo B pueda completarlo y al revés.

Modelo:

Es un ave e imita los ruidos que oye. (loro)

7- También se puede identificar cada animal a una música y el grupo oponente debe cantarla.

Ejemplo:

Un elefante se columpiaba

en la tela de una araña

Cómo veía que resistía

Fue a llamar otro elefante...

Dos elefantes se columpiaban...

CONCLUSIÓN

Este modelo de tarea supone algún conocimiento anterior de español y está destinado a los que se dedican a profundizar el aprendizaje de la lengua española, agregando vocabulario y practicando estructuras. El material didáctico se extrae de la Internet y también resulta de algunas elaboraciones del profesor, como las listas. Las cuatro destrezas comunicativas son contempladas, pero la expresión oral y escrita exige mayor grado de cuidado, en este caso.

Lo importante en esta actividad es centrarse en la expresión oral controlada para que el alumno realice la comunicación con seguridad y pueda, gradualmente, ir superando el portugués, además de tener en cuenta el contexto cultural que también es objeto de prác-

tica de esta actividad. Las sugerencias de actividad, a su vez, se basan en la interacción de dos o más destrezas como los crucigramas, hacer investigaciones.

Por otro lado, la propuesta supone o intenta evitar la repetición de formas o estructuras descontextualizadas, suministrando a los alumnos suficientes oportunidades de reconocer, identificar y expresar conocimiento sobre los animales, además de ejercitar la observación, distinguir figuras.

Para una mejor comprensión de nuestros objetivos es necesario tener en cuenta la implicación de ejercicios de tipo comunicativo y lúdico, la necesidad de valerse de contextos comunicativos realistas, así como la asociación de las prácticas sobre el componente lingüístico con los componentes que integran la comunicación comunicativa. Se trata de una metodología que busca integrar todos los componentes de la comunicación en E/LE, porque se concentra especialmente en la consolidación de conocimientos de uso de lengua en asociación con mucho contenido cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Barthes, R. 2004. *Elementos de semiología*. Sao Paulo, Cultrix.
- Foucault, M. 1966. *As palavras e as coisas*. Sao Paulo, Martins Fontes.
- García Velasco, A. *Enunciado, estructura, reescritura y función*. Málaga, Editorial Librería Ágora S.A.
- Lopes, Edward. 1986. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. Sao Paulo, Cultrix.
- Jakobson, R. 1969. *Lingüística e comunicação*. Sao Paulo, Cultrix.
- D'Alessio Ferrara, Lucrecia. 1981. *As estratégias dos signos*. Sao paulo, Perspectiva.
- Montaner, Maria Amparo. 1999. *Juegos y actividades para enriquecer el vocabulario*. Madrid, Arco Libros.
- Casado-Conde, María-Leonisa et alii. 1998. *Proverbios españoles*. Madrid, SGEL

Las canciones populares como recurso para adquisición del léxico en ELE en la Ed. Infantil

Margareth A. Martinez Benassi Toni. Colegio Miguel de Cervantes

LA IMPORTANCIA DE LA AFECTIVIDAD:

Cuando se trabaja con niños/as hay que tener en cuenta que los/as estás formando, como personas y como ciudadanos. Todo lo que le suceda a ese/a niño/a podrá marcarlo/a para siempre en su vida educacional e incluso, muchas veces, en su vida diaria. Según Goleman (1998, pág. 34) “las emociones dolorosas suelen hacer que enfermemos y los estados mentales saludables tienden a fomentar la salud”. El/La profesor/a que desarrolla la actividad de educar, se entiende por educar el hecho de provocar la intención de aprender, debe estar atento para que los elementos que perjudican la afectividad sean, si no eliminados, por lo menos amenizados.

La presencia de la ansiedad, el temor, la tensión, la ira o la depresión, tristeza, asco y vergüenza, factores que traen emociones negativas, pueden hacer que el proceso de aprendizaje no tenga el éxito necesario porque interfieren en este proceso. Arnold (1999, pág.20) afirma “la ansiedad, por ejemplo, puede hacer estragos en las condiciones neurológicas del lóbulo prefrontal del cerebro, impidiendo que la memoria funcione adecuadamente y reduciendo así enormemente la capacidad de aprendizaje”.

Por otro lado, si estimulamos los factores emocionales positivos: la autoestima, la empatía o la motivación, la alegría, la felicidad, el amor, la seguridad, la ausencia de vergüenza, se facilita el proceso de aprendizaje, principalmente el de lengua extranjera.

Cuando el/la aprendiz se siente querido/a, amado/a y seguro/a es capaz de aprehender, aprender y aplicar el conocimientos en las más variadas situaciones de su vida, tanto como niño/a como también después de adulto. Lleva en sus conocimientos la sensación de felicidad y afectividad, siendo fácil actuar en cualquier situación.

Arnold (1999 pág.21) afirma “mientras enseñamos el idioma también podemos educar a nuestros alumnos para vivir de forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad. La preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, pero el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de manera afectiva”. Por lo tanto, nosotros/as como profesores/as debemos tener siempre en cuenta y presentes en nuestras clases las emociones positivas.

LAS CANCIONES POPULARES:

Las canciones favorecen un ambiente afectivo en las clases de E/LE porque les traen a los/as alumnos/as una sensación de seguridad pues recoge elementos del conocimiento previo del alumnado, presenta lenguaje expresivo y significativo, reduce la ansiedad y hace que se sientan queridos/as. Según Arnold (1999, pág.19) “la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro”.

Las canciones, ayudan a los/as aprendices a desarrollar la comprensión auditiva, la memorización, la expresión oral y la utilización del léxico (muchas veces en otros contextos que no el que presenta la canción), y favorecen que cada uno/a de los/as alumnos/as memorice y adquiera el léxico en su propio ritmo (algunos/as más rápido, otros/as más lentamente).

Ese ritmo de aprendizaje es marcado por la repetición de la canción y por la posibilidad de que el/la alumno/a, ayudado por el grupo o por compañeros/as, no sienta vergüenza delante del grupo clase con la posibilidad de equivocarse u olvidarse el léxico porque presentamos el aprendizaje cooperativo, en que uno/a ayuda a otro/a.

Utilizo las canciones populares como motivación para la adquisición del léxico que pretendo trabajar. En este trabajo presentaré dos canciones con estrategias y temas diferentes: *A mi burro, a mi burro* (las partes del cuerpo) y *Arroz con leche* (los alimentos de la fiesta junina).

A mi burro, a mi burro

A mi burro, a mi burro,
Le duele la cabeza,
El médico le ha dado,
Una gorrita negra,
Una gorrita negra,
Mi burro enfermo está, mi burro enfermo está.

A mi burro, a mi burro,
Le duele la garganta,
El médico le ha dado,
Una bufanda blanca,
Una bufanda blanca,
Mi burro enfermo está, mi burro enfermo está.

A mi burro, a mi burro,
Le duele el corazón,
El médico le ha dado,
Jarabe de limón,
Jarabe de limón,

Mi burro enfermo está, mi burro enfermo está.

Le duelen las rodillas,
El médico le ha dado,
Un frasco con pastillas,
Un frasco con pastillas,
Mi burro enfermo está, mi burro enfermo está.

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES:

1ª. - El/La profesor/a presenta la canción (con un CD o cantada por él/ella mismo/a) y representa las acciones con un títere (burro). Pone las prendas que salen en y enseña los otros elementos (jarabe, pastillas, frasco, etc.). Repite la canción varias veces. El número de repeticiones depende del nivel de interés que tienen los/as aprendices.

2ª – El/La profesor/a canta, ya con algunos/as alumnos/as, y sólo muestra los elementos y los/as aprendices tienen que decir el nombre de la pieza señalada.

3ª – El/La profesor/a empieza cantando la canción y señala la parte del cuerpo que tienen que decir el nombre. Es como un juego de mímica.

4ª – La última etapa, después de que todos/as los/as alumnos/as saben la canción, se utiliza la técnica de ir eliminando partes de la canción y los/as aprendices van cantando solos.

En esta canción se trabaja, además del léxico de las partes del cuerpo, el léxico necesario para curarse y prevenir las enfermedades, y así se puede trabajar la importancia de tener y llevar una vida sana.

Como el personaje de la canción es un títere (el burro), el/la niño/a se ve reflejado en él y por eso no se siente inhibido cuando se equivoca en la utilización del léxico, porque no es el **yo** individual de cada uno/a que se ha equivocado, sino el burro.

Esta canción favorece situaciones de contacto e intercambio de afecto pues el burro se siente débil y los/as niños/as pueden curarlo usando adecuadamente el léxico aprendido sobre los cuidados con la salud y también con el cariño que le dan.

La situación que presenta la canción es una reproducción de la realidad por la cual todos/as los/as niños/as ya pasaron, y por eso el léxico se torna significativo para el alum-nado además de recuperar su conocimiento previo.

La recuperación de conocimiento previo es, no sólo de un vocabulario conocido como también de un conocimiento situacional, viene de la vivencia de esa situación. Ese conocimiento previo acaba con la ansiedad y hace que los/as aprendices se sientan seguros para arriesgarse a utilizar un vocabulario que puede estar correcto o no. La intención de acierto y error está presente, pero como no se trabaja con refuerzo o castigo, el/la aprendiz actúa de la misma manera como actuó para la adquisición de la lengua materna, va repitiendo las palabras hasta que consigue usarlas correctamente.

Arroz con leche

Arroz con leche,
Me quiero casar,
Con una señorita
De este lugar,
Que sepa coser,
Que sepa bordar,
Que sepa abrir la puerta
Para ir a jugar.
Con ésta sí,
Con esta, no,
Con esta señorita me caso yo.

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES:

1ª – El/La profesor/a canta la canción y demuestra cómo se puede bailar.

2ª - El/La profesor/a hace mímica y los/as alumnos/as hablan la palabra que representa la acción. Se repite la canción hasta que todos/as los/as aprendices la sepan correctamente.

3ª – El/La profesor/a, propone una conversación en la que los/as alumnos/as explican lo que para ellos/as es **arroz con leche**.

4ª – El/La profesor/a prepara una fiesta junina con los alimentos que le parecen necesarios y más significativos para los/as aprendices. Les presenta como una fiesta en que los/as estudiantes tienen que pedir el alimento que desean probar.

Esta actividad se llama: **Los cinco sentidos en acción** porque los/as aprendices pueden ver, tocar, oler, comer los alimentos y escuchar los nombres de los alimentos.

Se presenta los alimentos crudos, cocidos y elaborados.

Los alimentos que utilicé son:

Maíz – crudo con paja, crudo sin paja, cocido, harina de maíz (amarilla y blanca), tarta de maíz, palomitas de maíz.

Cacahuete – crudo, asado, con sal, “pé de moleque”, “paçoca”.

Arroz – crudo, arroz con leche.

Calabaza – cruda, dulce de calabaza.

Batata – cruda, cocida, dulce de batata blanca y morada.

La práctica se desarrolla de acuerdo con las ganas que tienen los/as aprendices de comer o probar cada alimento;

Quiero **palomitas de maíz**.

Quiero **maíz cocido**.

Quiero más **sal** en el **maíz**.

Dame **tarta de maíz**.

Quiero **arroz con leche**.

Si es necesario el/la profesor/a puede guardar algunos alimentos, por ejemplo los cacahuets para que durante los días consecutivos les vaya ofreciendo a los/as alumnos/as y repasando el léxico.

De acuerdo con las explicaciones anteriores sobre la afectividad, en esta clase los/as niños/as se portan como si estuvieran en un fiesta y por lo tanto no hay problemas si se equivocan o no porque el estrés, la ansiedad, el temor no está presente, sino emociones positivas como la alegría, la felicidad, la amistad, etc. De esta forma el/la aprendiz adquiere el léxico de manera agradable y durante la fiesta junina del colegio consigue utilizar el vocabulario aprendido anteriormente, de forma tranquila y fuera del contexto de la clase o de la canción.

Como utilizan el léxico de manera apropiada se sienten seguros, contentos y motivados para continuar aprendiendo la lengua extranjera.

OBS: no se presenta actividad escrita porque en nuestro colegio las actividades en la educación infantil son solamente orales.

BIBLIOGRAFÍA:

1. ARNOLD, Jane, 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. 1ª edición española, Madrid, Cambridge University Press.
2. GOLEMAN, Daniel, 1998. *Inteligencia Emocional*, 26ª edición, Barcelona, Cairós.
3. HOWARD, Walter. *A Música e a Criança*. 4ª edição, São Paulo, Summus editorial.
4. STOPELLO, María Luisa O. 1997. *Música, educación, desarrollo*. 1ª edición, Monte Ávila, Editores Latinoamericana.



Embajada de España en Brasilia
Consejería de Educación
SES Av. das Nações, Q. 811, Lote 44
70429-900 Brasília-DF

Tel.: (61) 244-9365, Fax: (61) 244-9382

www.sgci.mec.es/br
consejeria.br@correo.mec.es

Impresso por:
PROL EDITORA GRÁFICA
Av. Luigi Papaiz, 581 - Jd. das Nações
09931-610 - Diadema - SP
Tel.: (61) 2169-6199
www.prolgrafica.com.br

