

## “POR EL AMOR DEL ESTUDIANTE”: HACIA UNA LEXICOGRAFÍA INTEGRADORA

Kris Buyse  
(K.U.Leuven & Lessius Hogeschool) en nombre del equipo de ElektraVoc  
kris.buyse@arts.kuleuven.be

**Resumen:** Este artículo parte de una paradoja aparente: el ordenador puede ayudar a evitar problemas con los que él mismo tropieza al traducir, provocados por las dimensiones sintagmática y paradigmática de la lengua, como las palabras polisémicas y casi-sinónimas, las colocaciones, las valencias, etc. Para reducir el riesgo de que también los estudiantes de ELE tropiecen con ellos, la lexicografía debe, a nuestro parecer, aprovechar las posibilidades ofrecidas por la era digital para almacenar y ofrecer el léxico de tal manera que el aprendiz encuentre ahí un máximo de componentes que le ayuden a evitar precisamente estos escollos. “Por el amor del estudiante” recomendamos que se tomen en cuenta unas 10 pautas “pedagógicas”, alrededor de las palabras clave siguientes: tomar en cuenta los marcos y estilos de aprendizaje; apelar a ambos hemisferios del cerebro humano; disposición temática; distinguir entre vocabulario activo y pasivo; presentar un conjunto de dimensiones del lexema, inclusive la comparación con otras lenguas; producir asociaciones significativas; repetición controlada; incluir retroalimentación; proceder a una selección léxica y trabajar por fases y niveles. En otros términos, abogamos por una *lexicografía integradora*, es decir: que integre un máximo de dimensiones sintagmáticas y paradigmáticas del léxico, para que el usuario se sienta invitado a descubrir, a través del léxico, todo el mundo hispánico. **Palabras-chave:** CALL, lexicografía pedagógica, ELE & ALE (adquisición), lingüística contrastiva, lingüística de corpus, español, neerlandés.

**Abstract:** This article starts from an apparent paradox: the computer can help to avoid problems it is dealing with itself when translating, caused by the paradigmatic and syntagmatic dimensions of language, like polysemy, synonymy, collocations, valencies, etc. In order to reduce the risk for FL students to encounter the same problems, we believe that lexicography must

take advantage of the possibilities offered by the digital era to store and offer the lexicon in such a way that the apprentice finds a maximum of components that can help him to tackle these problems. "Por el amor del estudiante", we recommend that 10 "pedagogical" guidelines are considered, with regard to the following key words: taking into account the learning environment and styles; appealing to both hemispheres of the human brain; thematic disposition; distinguishing between active and passive vocabulary; offering/displaying a set of lexical dimensions, including the comparison with other languages; producing significant associations; controlled repetition; including feedback; proceeding to a lexical selection and working in phases and levels. In other terms, we plead for an *integrating lexicography*, one that integrates a maximum of paradigmatic and syntagmatic dimensions of the lexicon, so that the user can discover, through the lexicon, all aspects of the Hispanic world.

**Keywords:** CALL, pedagogical lexicography, Spanish as a foreign language, Spanish language acquisition, contrastive linguistics, corpus linguistics, Spanish, Dutch.

## 1. Introducción: amor y desamor en los tiempos del ordenador

Las últimas décadas el ordenador ha ido imponiéndose como un utensilio cada vez más indispensable para la labor lexicográfica, no sólo para coleccionar datos representativos de la lengua actual, sino también para ofrecerles a los estudiantes mayores posibilidades para *aprender por la práctica*, trabajando el vocabulario en contextos representativos y variados proporcionados por programas electrónicos con o sin retroalimentación automática. En sus ediciones más recientes, nuestro propio léxico español-neerlandés<sup>1</sup> es asequible en dos versiones: la electrónica contiene todo el léxico listado en la versión en papel, pero permite ampliar las dimensiones paradigmáticas y sintagmáticas gracias a las mayores posibilidades para ordenar los lexemas de múltiples maneras y vincularlos con sendos ejercicios contextualizados.

No obstante, cuando a nuestros estudiantes de filología románica, todos en mayor o menor medida adeptos de la digitalización, les

presento los resultados de una traducción automática de una de nuestras páginas web<sup>2</sup>, les sorprende y desanima que su amigo el ordenador tropiece con unos problemas idénticos a los que les provocan a ellos mismos las dimensiones sintagmática y paradigmática de la lengua: traduce *bachelor/master* por *soltero/maestro*, *clicking* por *chascando* y *home* por *casero* (palabras polisémicas<sup>3</sup>; casi-sinónimos); las combinaciones *Spanish in pictures* y *educational council* dan *español en cuadros* y *consejo educativo*, respectivamente. De ahí que por razones pedagógicas, la lexicografía deba, a nuestro parecer, aprovechar las posibilidades ofrecidas por la era digital para almacenar y ofrecer el léxico de tal manera que el aprendiz encuentre ahí un máximo de componentes que le ayuden a evitar precisamente los escollos paradigmáticos y sintagmáticos.

Aparte de eso, los estudios especializados hacen hincapié en otras trampas que hay que evitar durante el aprendizaje, como la falta de repaso y de práctica fuera del aula, la supeditación a (en vez de combinación con) la gramática, la excesiva cantidad de palabras nuevas por “sesión” y las pocas indicaciones sobre cómo aprender y repasar adecuadamente.

Asimismo, conviene tener presente que muchos de los errores típicos se explican por la influencia de otras lenguas. Esto se ve reflejado e.o. en la pronunciación y la ortografía (*farmacia* vs fr.<sup>4</sup> *pharmacie* [far-ma-‘si]), la estructura actancial (preposición fija, transitividad ...: fr. *se souvenir de X* = esp. *recordar algo* / *acordarse de algo*, no \**recordarse de algo*), las colocaciones<sup>5</sup> (esp. *hacer preguntas* = nl./fr. *vragen stellen* / *poser des questions*) y la selección de registro, ámbito... (esp. “*hola guapo*” = popular, pero sin segundas intenciones).

Entre los fenómenos que plantean problemas particulares, contrastivos o no, retenemos los siguientes: los cognados<sup>6</sup> (fr. *un million* – esp. *un millón*), los falsos amigos<sup>7</sup> (fr. *la carte* vs esp. *la carta*), los parónimos<sup>8</sup> (esp. *cuartel* / *cartel*) y las palabras polisémicas (esp. *dirección* = nl. *directie/adres/richting*).

Por eso, basándonos en el estudio de la literatura especializada y en nuestras propias experiencias, recomendamos que “por el amor

del estudiante” se aprovechen los servicios del ordenador para elaborar y presentar el léxico según las 10 pautas “pedagógicas” siguientes.

## 2. Marcos y estilos de aprendizaje

La tecnología digital de hoy día permite confeccionar nuevos materiales de tal manera que por su arquitectura reciclable y versátil sean disponibles en versiones adaptadas para múltiples grupos meta. Como cada *marco de aprendizaje* (diferentes carreras y tipos de enseñanza y públicos) requiere un tratamiento específico, se debe intentar adecuar el léxico —tanto el general como el especializado— cuanto más sea posible a las exigencias del marco. Así, Humblé (2001) aboga por el uso del ordenador e internet para elaborar materiales diferentes para la codificación y la decodificación, para los principiantes y los avanzados, etc.

Además, de los estudios de e.o. Vermunt<sup>9</sup> se desprende la necesidad de que la enseñanza y los materiales de enseñanza activen un abanico tan amplio de estrategias conforme al mayor número de *estilos de aprendizaje* individuales. La enseñanza debería tener en cuenta las diferencias individuales y, al mismo tiempo, crear las “fricciones” necesarias para que se realice una transferencia gradual y sistemática del control de los procesos de aprendizaje de los profesores/materiales hacia los alumnos. En Buyse & Torfs (1998) mencionamos 17 estrategias con efecto más bien positivo, como la planificación, la autoevaluación, el uso de imágenes y sonidos, etc. Cada estudiante tiene que buscar las estrategias de aprendizaje que más efecto tengan para él. Pero antes de adaptar su método de aprendizaje del vocabulario, hace falta que cada uno descubra los puntos fuertes de sus propios estilos y estrategias de aprendizaje, e.g. cognitivo-abstracto, comunicativo-cooperativo, visual, auditivo, quines-tético, táctico, multisensorial, orientado a la práctica, etc. En combinación con las clases, es conveniente que el material se diseñe de tal manera que un

máximo de estrategias encuentren en él las fricciones necesarias. Así, en lo que sigue, daremos unos ejemplos de cómo la misma obra lexicográfica, además de los materiales de aprendizaje suplementarios, pueden contribuir a que se produzca tal efecto.

### 3. El juego de los hemisferios

Unos de estos componentes nos vienen sugeridos por los estudios de la psicología del aprendizaje<sup>10</sup>, de los que se desprende que el léxico se adquiere tanto de manera consciente e intencional (generalmente por *repetición*), como inconscientemente (a través de la lectura, la audición, etc.); por otro lado, tanto el hemisferio derecho (síntesis, asociación, creatividad, lo visual, lo auditivo...) como el izquierdo (análisis, racionalidad, deducción, lo verbal) están implicados en el aprendizaje, éste a partir de *impulsos verbales* y aquél de manera globalizadora e integradora a través de los *sentidos*.

De ahí que valga la pena recurrir a las siguientes técnicas, tanto a la hora de elaborar y ofrecer el léxico y los materiales suplementarios como para diseñar las estrategias de aprendizaje propias a partir del conocimiento del tipo de estilo de aprendizaje individual:

- elaborar todo tipo de contextos: definiciones, descripciones, ejemplificaciones; parafrasear, ofrecer o hacer resúmenes, ofrecer o escribir pequeñas historias/comics/historietas...

- proponer actividades para adivinar, inducir, deducir, inventar, intentar, pedir ayuda, consultar diccionarios...;

- marcar unidades léxicas con colores diferentes, subrayarlas, rodearlas, ponerles símbolos, pictogramas... E.g.<sup>11</sup>

+	enlace frecuente
@	acto de habla, fórmula comunicativa
>	familia de palabras
<	etimología / información contrastiva
≈	palabra afín
≠	no confundir con (= parónimo)
=	sinónimo

- × antónimo
- \* error
- ? dudoso (no se aconseja)

- “las parejas compatibles”: resulta ser más fácil y efectivo retener dos palabras juntas que por separado, y aún más si la creación de las “parejas” implica una elección personal por parte del usuario o del grupo meta. E.g. *Bruselas / Gante, español / inglés, fútbol / ajedrez, mujer / hombre, coche / moto.*

- “palabras gancho”: se pueden buscar y/o ofrecer, sobre todo para palabras difíciles de retener, ‘palabras gancho’ y construir con los dos términos una sola frase. E.g. *No hay ni un solo cartel en el cuartel. / No se aconseja limpiar jamón ibérico con jabón francés.*

- “el escondite” (1) / “el regalo envenenado” (2): para variar, se pueden ofrecer/construir frases o combinaciones que respondan a las preguntas “¿En qué sitio de la casa colocarías cada una de las siguientes palabras?” (1) o “¿A quién piensas regalar la siguiente palabra?” (2): e.g. (1) *¡No dejes tus calzoncillos en el sofá!*; (2) *Yacer Arafat, José Carrera*<sup>12</sup>

- “el ejemplo lo eres tú”: es muy efectivo ofrecer/construir frases que remitan a la vida personal o alguna experiencia particular. E.g. *Algunos estudiantes vendrán a pedirme limosna en junio.*

- toda una serie de juegos tradicionales como dominós, bingos de palabras, “pitufar”<sup>1</sup>, cadenas de palabras, crucigramas, etc.

También puede ser eficaz –pero esto depende de la memoria visual de cada uno– añadir soportes visuales (imágenes, dibujos, gráficos, asociogramas<sup>14</sup>...). Una de las ventajas de estos componentes es su carácter lúdico y de *juego*, otro aspecto motivador para el aprendizaje en general<sup>15</sup>.

#### 4. La rayuela temática

Asimismo, la memorización razonada viene facilitada por la *disposición temática*, en contraste con el orden alfabético o cual-

quier otro tipo de orden arbitrario. En las listas temáticas los apartados forman el *macrocontexto* de las palabras: cada palabra clave española está contextualizada por las demás palabras del mismo apartado. Estas asociaciones facilitan el paso hacia un uso activo. Además, la división temática permite adecuar mejor el léxico a los temas representativos del marco de aprendizaje (e.g. español comercial, financiero, etc.) y *saltar* los temas redundantes o cambiar el orden de los temas en la “rayuela temática”.

Si bien es cierto que el conocimiento de términos abstractos y relacionales es requisito indispensable para hacer un uso sensato y creativo de la lengua, es muy raro, por no decir excepcional, que esos términos vayan integrados en un léxico bilingüe. Lo mismo vale para las llamadas “funciones comunicativas” (cómo saludar en español, cómo contestar a un agradecimiento, etc.). Para nuestro léxico hemos optado por una clasificación temática que incluye, además de los *términos concretos*, *las nociones abstractas y relacionales* así como *las funciones comunicativas*.

Según el marco de aprendizaje y el grupo meta, puede ser útil incluir también dentro de los temas oportunos los *prefijos y sufijos* que expresan el mismo (sub)tema. Así, en el español médico la derivación es muy productiva (e.g. *buco-*, *hema-*, *naso-*; *-algia*, *-patía*, *-logo...*). Además, conviene recordar que el conocimiento de las reglas de formación de palabras (composición, derivación...) facilita la retención de palabras nuevas, agiliza la propia producción y estimula el aprendizaje a adivinar e intentar.

## 5. La pasiva

Sin embargo, hay también leyes generales. Una de ellas es que el aprendizaje del vocabulario de una lengua es para todo el mundo un trabajo laborioso. Por otro lado, una de las maneras infravaloradas para digerirlo más fácilmente es la distinción entre vocabulario productivo y receptivo, o *activo y pasivo*.

Para nuestro curso de español médico, destinado a los estudiantes de medicina que quieren hacer sus prácticas de pediatría, ginecología y obstetricia en el mundo hispánico, consideramos que sería una exageración exigir que dominen de manera activa los miles de términos anatómicos que cubren estas disciplinas. Sin embargo, dado que la gran mayoría de éstos son transparentes a partir de los términos en latín —los términos estándar para la comunicación entre profesionales médicos neerlandófonos—, el conocimiento activo requerido se limita a las centenas de términos españoles ginecológicos, obstétricos y pediátricos que no son transparentes a partir de los conocimientos básicos de la formación de palabras y su etimología latina y/o griega (e.g. *gastro-* es transparente, pero lt. *gaster* da esp. *el estómago*; lt. *lobus* > esp. *lóbulo*, lt. *lobulus* > esp. *lobulillo* —porque la forma esperada esp. *lobo* viene del lt. *lupus*).

## 6. Más allá del “baby talk”

Sigamos un momento más en el mundo de la pediatría: ahí es fácil escuchar a los pacientes de menos de 3 años formar “frases” constituidas por palabras yuxtapuestas (e.g. *¿papá trabajar?*). Por otro lado, también la gran mayoría de los adultos, a la hora de estudiar una nueva lengua extranjera, tiende a aprender *palabra por palabra*, a pesar de que el aprendizaje ideal abarque un *conjunto de dimensiones*. De ahí que el objetivo sea, a su vez, múltiple<sup>16</sup>:

1. saber manejar las *variantes fonéticas y gráficas* de la palabra, conocer sus *significados* y usarlos de manera *productiva y adecuada en distintos contextos*;
2. tener conciencia de las posibilidades de uso en función del *registro*;
3. conocer las *propiedades sintácticas y morfológicas* del vocablo;
4. dominar la *combinatoria(bilidad)* léxica y semántica;
5. distinguir entre usos *frecuentes*, centrales, y usos *marginales*, periféricos;



6. atender a posibles *asociaciones* de significado y patrones *colocacionales*, así como a la dimensión *lexicocultural*.

Por consiguiente, promovemos la concienciación y promoción de un aprendizaje multidimensional a través de *fichas* en las que se integran las modalidades de uso:

- ortografía (*la ciencia* vs fr. *la science*)
- artículo (*el sistema*)
- género gramatical (*el agua fría* (f))
- forma masculina/femenina (*el/la joven*)
- preposición fija (*pensar en X* vs fr. *penser à qqn.*)
- conjugación (*pensar* (ie): *pienso \*penso*)
- modo para la subordinada (*es posible que* + subj.)

así como dimensiones significativas de su potencial semántico y morfológico:

- distintos significados (*piso*: 1. verdieping; 2. appartement)
- colocaciones<sup>17</sup>, locuciones, modismos, enunciados fraseológicos, expresiones (*agua fría, agua caliente*)
- familias de palabras (*joven / la juventud*)
- palabras afines e hiperónimos (*el individuo / el sujeto*)
- sinónimos (*periódico / diario*)
- antónimos (*sucio / limpio*)
- registros y ámbitos (popular, familiar, literario, jurídico...)
- abreviaturas, acortamientos y siglas (*profesor, profe, PNN<sup>18</sup>...*)

Además, el formato en sí ya puede ser informativo y apoyar la memoria visual:

- por el artículo que acompaña al sustantivo, se sabe el género de la palabra (las excepciones llevan indicación suplementaria);
- los adjetivos sólo se desdoblan cuando la forma femenina no es idéntica a la masculina;
- en los verbos, la irregularidad o la adaptación gráfica se identifica entre paréntesis (e.g. *conocer (zc)*); los códigos, que corresponden a variaciones paradigmáticas listadas en las gramáticas, son máximamente transparentes y fáciles de recordar.

## 7. La torre de Babel

No hace falta recoger más *traducciones* de lo que es estrictamente necesario. Tratándose de una lengua extranjera, es bien sabido que, por un lado, la asimilación de los significados centrales precede a la de los significados periféricos y figurados y que, por otro lado, se produce una transferencia automática de gran parte de la información semántica a partir de la primera lengua<sup>19</sup>. El aprendiente adulto tiene, además, la ventaja de que (casi todos) los conceptos ya le son familiares. Luego podrá registrar gradualmente los límites del significado de la palabra en la lengua extranjera.

Por otro lado, y en contra de unas convicciones fuertemente arraigadas en ciertas escuelas lingüísticas, nosotros creemos — junto con Humblé (2005), y así lo demuestran también nuestra propia experiencia y la de otros, como Sagarra (2006)— que el conocimiento de y la comparación con otras lenguas son más ventajosas que nocivas para aprender y retener palabras nuevas. E.g. para evitar avería innecesaria a la “torre de Babel” del aprendiz y/o apoyar la memorización de un término, es recomendable anotar el léxico con detalles *contrastivos*, como esp. *tesoro* – fr. *trésor*, esp. *avería* – nl. *averij*. Para ofrecer este tipo de información es indispensable un *análisis de los errores* típicos y de la *interlengua* de los aprendices, como el que estamos llevando a cabo en el marco de nuestro proyecto ElektraRed<sup>20</sup>.

Por cierto, y una vez más según las características del marco y estilo de aprendizaje, puede ser útil ampliar el marco contrastivo con información etimológica, como intentamos demostrar más arriba<sup>21</sup>.

## 8. Perpetuum mobile

Sea cual sea el contexto de aprendizaje, sería ilusorio pensar que se pueda aprender una lengua sin un esfuerzo constante. Si uno

se para a pensar que en la lengua materna conoce posiblemente diez veces más palabras que en la lengua extranjera y utiliza al menos cinco veces más, se dará cuenta de que el conocimiento de una lengua extranjera no puede ser más que incompleto. No hay progreso posible sin contacto permanente (“LLL”, “life long learning” o “perpetuum mobile”) y cada vez más amplio con el idioma (“WWW”, “world wide web”).

Aun así, según varios estudios<sup>22</sup> se corre el riesgo de perder hasta el 80 % de la información encontrada ya en un plazo de 24 horas. Para que se opere el paso de la memoria corta a la memoria larga, deben producirse asociaciones significativas a un ritmo sostenido. Este trabajo repetitivo supone una fuerte motivación y perseverancia, ya que no sólo cuenta la medida en que el aprendiente se expone “receptivamente” al vocablo, sino sobre todo la medida en que la activa en una diversidad de contextos: un buen principio lexicográfico es que un mismo vocablo aparezca bajo varios temas (y asociogramas), en los ejemplos de varios términos relacionados, en los actos de habla y en los contextos de los ejercicios.

## 9. La memoria selectiva

En un entorno de aprendizaje como el de nuestro punto de partida, se debe dedicar mucha atención a los procesos cognitivos y metacognitivos, con un papel clave para la *(auto)motivación* y la *(auto)evaluación* —en este orden—, que consideramos componentes de una pareja inseparable: antes de evaluar, se deben buscar medios para motivar a los alumnos, para que se motiven ellos mismos y para que puedan evaluarse a sí mismos.

Sin embargo, el lexicógrafo no sólo debe vigilar que los vocablos *vuelvan de manera controlada y razonada*, también podría ofrecer en suplemento unos instrumentos que permitan al aprendiz que no vuelva al azar cualquier vocablo, sino que (se) seleccionen cui-

dadosamente los vocablos que mayores problemas planteen (todavía). En otros términos, dado que la capacidad de nuestra memoria es limitada, se aconseja que se trabaje con una “memoria selectiva”. Así, el léxico podría ir acompañado de un portfolio en el que se puedan registrar los progresos y sus dificultades.

En nuestro caso, el léxico contiene un CD que ofrece la posibilidad de relacionar la selección de los ejercicios con errores cometidos anteriormente y con ejercicios etiquetados antes por el propio aprendiz como “difícil” o “fácil”. Por defecto el programa sólo selecciona ejercicios etiquetados como “neutro” que cumplan los criterios de tema, nivel y tipo. Sin embargo, en el caso de que haya etiquetado en sesiones anteriores ejercicios del mismo tema, nivel y tipo como “difícil” y/o “fácil”, el aprendiz podrá volver a realizar sólo una selección deliberada de los mismos, a saber: ejercicios etiquetados como *fácil*, *neutro* o *difícil* y/o *mal hechos*, *que quedan por hacer* o *bien hechos*.

## 10. La retroalimentación

Además, la tecnología actual permite “entrar en contacto” con los aprendices o usuarios a través de la “retroalimentación”<sup>23</sup> o feedback. Así, nuestro propio programa ofrece dos tipos de retroalimentación, a saber: *con valor señalativo* y *con valor explicativo*.

Hay tres niveles con *valor señalativo* según el progresivo grado de revelación: el primer nivel proporciona poca información sobre el lugar donde se sitúa la falta, el segundo nivel un poco más y el tercer nivel facilita informaciones muy concretas:

- primer nivel: cuando la respuesta es errónea, se tiñe enteramente de rojo; cuando la respuesta es correcta, se vuelve verde.
- segundo nivel: la respuesta errónea no sólo se tiñe enteramente de rojo sino que además contiene información suplementaria sobre el número de caracteres incorrectos (# bolitas rojas); la respuesta correcta aparecerá en verde.

- tercer nivel: las letras correctas están en verde; las letras incorrectas se ponen en rojo; en caso de que falten caracteres aparecen bolitas rojas en las posiciones correspondientes<sup>24</sup>.

La retroalimentación *textual*, por su parte, da <sup>3</sup>/<sub>4</sub> en adición a la retroalimentación en forma señalativa <sup>3</sup>/<sub>4</sub> aclaraciones “textuales” sobre los errores más frecuentes. Las frases susceptibles de suscitar una o más de estas faltas frecuentes llevan una marca específica. Al margen de que la respuesta sea correcta o incorrecta, siempre es posible consultar la retroalimentación textual activando el icono que aparecerá en caso de que esté previsto este tipo de retroalimentación.

## 11. La vuelta de Hispania

Finalmente, para evitar que el aprendizaje del léxico se convierta en una montaña imposible de escalar, el lexicógrafo deberá hacer una selección léxica y trabajar por fases y niveles. En el aprendizaje de una nueva lengua se puede llegar tan lejos como se quiera y según las necesidades del marco y estilo de aprendizaje, siempre y cuando se haya adquirido una base sólida. Para quienes no se especializan en las lenguas, esta base consiste en la comprensión de la gramática y la asimilación de un vocabulario que dé acceso a los principales ámbitos de la vida cultural moderna tanto en su dimensión individual como social. Dependiendo del tipo de aprendizaje, podrán diferir el ritmo, la amplitud y las prioridades (temas, subtemas, productivo/receptivo...) del estudio del vocabulario.

De ahí que nuestro léxico esté construido de tal manera —gracias a la división en nociones concretas/abstractas/comunicativas, en temas y en niveles—, que en el marco del autoaprendizaje asistido se puedan ofrecer una gran elección de opciones de aprendizaje.

Existen, sin embargo, opiniones divergentes con respecto al número de unidades léxicas que hay que prever por nivel. Con respecto al español, algunos especialistas sostienen que un total de

entre 800 y 1000 palabras permitiría comprender casi el 80% de un texto no especializado, y con un total de 4000 unidades el 95%. Esto también depende de la medida en la que se incluyan variantes geolectales de los vocablos: lo ideal sería invitarle al aprendiz a hacer no sólo la vuelta de España; la *vuelta por todo el mundo hispánico* es posible, pero en etapas, para que se puedan ofrecer gradualmente estas variantes. Y así volvemos a nuestro punto de partida: abogamos por una *lexicografía integradora*, es decir: que integre un máximo de dimensiones sintagmáticas y paradigmáticas del léxico, para que el usuario se sienta invitado a descubrir, a través del léxico, todo el mundo hispánico.

### Notas

1. Buyse, Delbecque & Speelman (2005).
2. [http://www.ling.arts.kuleuven.be/spanling\\_e/onderwijs.htm](http://www.ling.arts.kuleuven.be/spanling_e/onderwijs.htm) (web consultada el 26 de junio de 2006); traducción automática por el servicio gratuito en la web del Instituto Cervantes: <http://oesi.cervantes.es/traduccion.jsp>.
3. *Palabras polisémicas* son palabras con más de un significado.
4. fr. = francés, esp. = español, nl. = neerlandés, lt. = latín.
5. *Colocaciones* son combinaciones típicas y preferentes de varios lexemas.
6. *Cognados* son palabras de lenguas distintas, que tienen ciertas afinidades semánticas pero una grafía ligeramente distinta.

- 
7. *Falsos amigos* son palabras de lenguas distintas que presentan similitud gráfica, pero no necesariamente de significado.
  8. *Parónimos* son palabras de la misma lengua, que no tienen afinidad semántica pero que gráficamente se parecen mucho.
  9. Véanse las obras de Vermunt, Skehan, Ehrman & Oxford en la bibliografía.
  10. Véanse e.o. Aitchinson 1987, Kielhöfer 1994, Lewis 1997, Schmitt 1990 y Cervero & Pichardo Castro 2000.
  11. Le agradecemos al colega Pol Grymonprez algunas de las sugerencias.
  12. Para memorizar un verbo algo menos frecuente como *yacer*, uno puede apoyarse en el juego de palabras “*yacer / Yaser Arafat*”. En caso de que la memorización del sustantivo *carrera* resulte difícil, puede servirse de la asociación con *José Carreras*.
  13. *Pitufar*: construir frases, sustituir el verbo por “pitufar” y pedir a otros que adivinen el verbo. *Cadenas*: asociaciones como *aeropuerto* > *avión* > *maleta* > *vacaciones* > *playa*.
  14. Un *asociogramas* es “una técnica cognitiva para aprender significativamente, a modo de recurso esquemático, ordenado y jerárquico. Gráficamente están constituidos por una palabra o concepto clave rodeado por un círculo y un conjunto de líneas que unen unas unidades léxicas con otras” (Cervero & Pichardo Castro 2000: 155).
  15. Dos obras excelentes e inspiradoras son Montaner Montava (1999) e Iglesias & Prieto Grande (1998).
  16. Sinopsis libremente inspirada de Carter (1987: 187), Nation (1990: 31), N.C. Ellis (1997: 123) y Binon & Verlinde (1999: 465).
  17. Para una discusión del término de *colocación*, véase Buyse & Moreno Pereiro (2003).

18. PNN = *profesor no numerario*.

19. Véase e.o. Schmitt (1990: 124).

20. Véanse <http://www.ling.arts.kuleuven.ac.be/elektravoc/engels.htm> y Buyse (2006b) para más informaciones sobre el proyecto ElektraRed.

21. Véase el apartado 4 en este artículo.

22. Para más información, véase Cervero & Pichardo Castro (2000).

23. La *retroalimentación* debe entenderse aquí como una especie de pista que aparece cuando se presenta una falta, una pista que proporciona información sobre la alternativa correcta.

24. No es gratuita la atención prestada a la ortografía. Por una parte, refleja la importancia del nivel morfofonológico y morfosintáctico: para los nombres y adjetivos sólo se acepta la forma correcta, y para el tiempo, el modo y la persona de los verbos se tiene que derivar del contexto la forma más adecuada. Por otra parte, los estudios consagrados a la lectura han destacado que son muy pocas las palabras que el ojo se salta al recorrer un texto y que existe la tendencia a tomar las palabras desconocidas por palabras conocidas, sin tener en cuenta el contexto. En los primeros años del aprendizaje de una lengua extranjera se constata, por lo demás, que la imprecisión en la formación de la imagen no atañe sólo a vocablos poco frecuentes, sino que la confusión afecta incluso nombres tan comunes como *jabón* y *jamón*, *ventaja* y *ventana*, o *asiento* y *asunto*. No es raro que un aprendiz tarde un par de años en separar vocablos como *tener*, *carta*, *novela* de sus falsos amigos franceses *tenir*, *carte*, *nouvelle*.



---

## Bibliografía

Aitchinson, J. (1987) *Words in the minds*, Oxford - Nueva York, Basil Blackwel.

Binon, J. & S. Verlinde (1999) “La contribution de la lexicographie pédagogique à l’apprentissage et à l’enseignement d’une langue étrangère ou seconde (LES)”, *Etudes de linguistique appliquée* 116, 453-468.

Buyse, K. (2006a) (con la colaboración de C. Kocak) “Propuesta de una criteriología moderna para materiales y métodos de lengua”, en M.I. Pozzo (dir.): *Enseñanza de español como lengua extranjera en Argentina. Experiencias y reflexiones*. Rosario, Argentina, UNR Editora, 107-115.

Buyse, K. (2006b, e.p.) “Motivating writing teaching”, en K. Van den Branden & M. Verhelst (dirs.), *Task-based Language Teaching, ITL International Journal of Applied Linguistics*, vol. 2006/2.

\_\_\_\_\_. & N. Delbecque (1993/1999) *Vocabulario básico del español. Listas temáticas*, Lovaina, Wolters.

\_\_\_\_\_. & N. Delbecque (2002) “ElektraVoc. Aprendizaje del vocabulario español asistido por ordenador.”, en G. Fabry (dir.), *Jornada de estudios sobre le aprendizaje del vocabulario E/LE*, Louvain-la-Neuve, UCL & Embajada de España.

\_\_\_\_\_. N. Delbecque & D. Speelman (2005) *PortaVoces: thematische woordenschat Spaans*. Deurne, Wolters-Plantyn, libro y CD (2a. versión, español-neerlandés, info en [www.woltersplantyn.be](http://www.woltersplantyn.be)).

\_\_\_\_\_. & G. Torfs (1998) “Magister. El tutor electrónico de la Handelshogeschool. Un programa de “auto-estudio guiado” en un curso de español interactivo.”, *Enfoque comunicativo y gramática*, Santiago, Universidad de Santiago de Compostela.

\_\_\_\_\_. & S. Moreno Pereiro (2003) “Colocaciones léxicas: pistas y trampas”, en *Mosaico*, n° 10 (junio 2003), Brussel, Consejería de Educación de la Embajada de España, 10-18. - <http://www.sgci.mec.es/be/MOSAICO10.pdf>.

- Carter, R.A (1987) *Vocabulary: applied linguistic perspectives*, Londres, Allen & Unwin.
- Cervero, M.J. & F. Pichardo Castro (2000) *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- Ehrman, M. & R. Oxford (1990) "Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting", *The Modern Language Journal*, Vol. 74, number 3, 311-327.
- Ellis, N. C. (1997) "Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class and meaning.", en N. Schmitt & M. McCarthy (dirs): *Vocabulary. description, acquisition and pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, 122-139.
- \_\_\_\_\_ et al. (1994) *Implicit and explicit learning of languages*, New York, Academic Press Ltd.
- Humblé, Ph. (2001) *Dictionaries and language learners*, Frankfurt am Main, Haag und herchen.
- \_\_\_\_\_. (2005) "Een paar bedenkingen bij het vreemdetalenonderwijs", *Romaneske*, vol. 2005/2, Leuven.
- Iglesias Casal, I. & M. Prieto Grande (1998) *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Madrid, Edinumen.
- Kielhöfer, B. (1994) "Wörter lernen, behalten und erinnern.", *Neusprachliche Mitteilungen*, Cuaderno 4, 211-220.
- Lewis, M. (1997) *Implementing the lexical approach*, Hove, Language Teaching Publications.
- Montaner Montava, M. A. (1999) *Juegos y actividades para enriquecer el vocabulario*, Madrid, Arco Libros.

Nation, I.S.P. (1990) *Teaching and learning vocabulary*, Nueva York, Newbury House.

Sagarra, N. (2006) “The key is in the keyword: L2 vocabulary learning methods with beginning learners of Spanish.”, *The Modern Language Journal*, 90, ii, 228-244.

Schmitt, R. (1990) “The role of consciousness in second language learning.”, *Applied Linguistics* 11, 129-158.

Skehan, P. (1989) *Individual differences in second-language learning*, London, E. Arnold.

Vermunt, J. (1992) *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs - Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger

Vermunt J. (1995) “Process-oriented instruction in learning and thinking strategies”, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. X, n° 4, 325 – 349.

Vermunt J. (1996) “Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies”, *Higher Education* 31, 25-50, Kluwer Academic Publishers.

.