

MEMORIA DE INVESTIGACIÓN

PLAN DE ACCIÓN DE FINALIZACIÓN DEL
MÁSTER EN DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL L2/LE

[2010-2012]

Aprendizaje contrastivo del léxico y otras estrategias para
estudiantes francófonos

Autora: Marta Calix Piñero
Tutor: José Martínez Vicente

Agradezco a mi tutor su inestimable dedicación, sus buenos consejos y su contagiosa positividad.

Dedico este trabajo a mi familia, por haberme apoyado siempre en mis estudios y haber estado siempre ahí, y a Emanuele, por tantas cosas que no sabría por dónde empezar.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
1. INTRODUCCIÓN	1
2. LA ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DEL LÉXICO	4
2.1 LA IMPORTANCIA DEL LÉXICO	4
2.2 LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO	6
2.2.1 las unidades léxicas	6
2.2.2 El lexicón	9
2.3 EL PAPEL DE LA LENGUA MATERNA EN EL APRENDIAZAJE DE UNA LE ..	12
2.3.1 La consideración de la L1 en la enseñanza de segundas lenguas ..	12
2.3.2 El papel de la L1 en la construcción de la interlengua	13
2.4 CONCLUSIONES Y APLICACIONES EN LA CLASE DE LE	14
2.4.1 Implicaciones pedagógicas de los conceptos de UL y de lexicón mental.....	14
2.4.2 El uso de la L1 en la clase de LE	15
3. EL ESPAÑOL Y EL FRANCÉS: ¿DOS LENGUAS AFINES?	17
3.1 LA DIDÁCTICA DE LENGUAS AFINES.....	17
3.2 ALGUNOS ASPECTOS LÉXICOS CONFLICTIVOS.....	19
3.2.1. Falsos amigos	19
3.2.2 Falta de equivalencia entre las dos lenguas	19
3.2.3 Colocaciones.....	20
3.2.4 Creación de palabras	21
3.2.5 Otros	21
3.3. PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA UN APRENDIZAJE DEL LÉXICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA LEXICOLOGÍA CONTRASTIVA ..	22
3.3.1. Comparación de colocaciones o estructuras con cajas y colores ...	22
3.3.2. Completar cajas a partir del léxico de un texto	23
3.3.3 Corregir colocaciones.....	24
3.3.4. Buscar colocativos a partir de expresiones en francés	25
3.3.4. Encontrar unidades léxicas en un texto a partir de su traducción en francés.....	25
3.3.5. Clasificar palabras según guarden similitud o no con el francés.....	26
3.3.6. Mapas conceptuales con su traducción.....	27
4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	28
4.1. Mejorar el proceso de deducción del significado de las palabras: la importancia del contexto	28
4.2 Familiarizar a los estudiantes con el concepto de unidad léxica y de colocación	31
4.3. Recursos lexicográficos para trabajar unidades léxicas y colocaciones	33
4.3.1. Diccionarios bilingües.....	34

4.3.2. Diccionarios combinatorios.....	35
4.3.3. Un traductor on-line con textos bilingües y palabras en contexto ...	36
4.3.4. Corpus y una versión fácil de los corpus: los buscadores de Internet	37
4.4 Bases léxicas contrastivas	38
5. UNIDAD DIDÁCTICA	40
5.1 Justificación	40
5.1.1. Grupo meta y contexto de aprendizaje	40
5.1.2. Objetivos	40
5.2. Materiales	41
5.3. Estructura, organización y descripción de las actividades.....	41
5.4. Criterios de evaluación	46
5.5. Unidad didáctica	46
6. CONCLUSIONES.....	47
7. ANEJOS.....	48
Anejo 1: Mapa conceptual	49
Anejo 2: Ejemplo de base léxica contrastiva	50
Anejo 3: Solución de la actividad del apartado 4.2.....	51
Anejo 4: Unidad didáctica	52
8. BIBLIOGRAFÍA	81

RESUMEN

El objetivo de esta Memoria es mejorar las estrategias de aprendizaje del léxico por parte de alumnos de Secundaria que tienen como lengua materna el francés. Tener una lengua materna con fuertes similitudes léxicas con la lengua de aprendizaje conlleva una serie de ventajas, pero también algunas dificultades e incomprensiones, ya que a menudo la falta de una correspondencia exacta entre las unidades de la L1 y la LE lleva a traducciones erróneas, especialmente en el caso de las colocaciones. Muchas veces, estos errores son debidos a una falta de reflexión sobre lo que significa aprender léxico y a unos hábitos de aprendizaje poco efectivos, como puede ser, por ejemplo, el uso sistemático de listas de palabras. A lo largo de este trabajo se propondrán una serie de estrategias para mejorar notablemente el aprendizaje del léxico, tanto en lo que se refiere a la comprensión como a la producción.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algo más de un año, soy profesora de Español como Lengua Extranjera en un instituto de Secundaria belga perteneciente a la red de escuelas francófonas. En este tiempo he podido darme cuenta de que los estudiantes con una L1 afín, como en este caso el francés, no aprenden el léxico de forma tan eficaz como se podría esperar. Esta Memoria nace por el deseo de mejorar como profesora, reflexionar sobre el por qué de estas dificultades, y proporcionar a mis alumnos algunas técnicas de aprendizaje útiles para poder cambiar los malos hábitos adquiridos en sus precedentes años de aprendizaje de idiomas. Cuando empiezan a estudiar español, los alumnos belgas tienen ya un largo bagaje en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que estudian neerlandés desde Primaria e inglés a partir del primer año de Secundaria. A pesar de eso, los que eligen español en sus dos últimos años de Secundaria (*dégré supérieur*), no parecen disponer de las estrategias necesarias para aprender vocabulario. ¿A qué se debe? La razón principal, aunque hay otras, es que han sido sometidos al aprendizaje a través de listas de palabras bilingües; listas interminables que deben memorizar para aprobar los controles. No pretendo demonizar el uso de listas de palabras, sin embargo, hay que tener en cuenta que con las listas de palabras se aprende el léxico de forma mecánica y fuera de contexto. No es un objetivo de este trabajo determinar hasta qué punto y en qué grado se utilizan en las escuelas belgas las listas de palabras, pero lo que es cierto es que en mi escuela son una práctica habitual.

Consideramos que las listas de palabras son negativas porque:

- crean una fuerte dependencia, ya que es la única forma que conocen para saber el léxico que tienen que estudiar de una determinada unidad didáctica y, lo más importante, aprobar los controles;
- las olvidan muy fácilmente una vez hecho el control, ya que las aprendieron mecánicamente y sin encontrar ninguna utilidad más allá de aprobar un control;
- generan alumnos dependientes y poco reflexivos, ya que no son ni siquiera ellos quienes las elaboran, sino que se las proporcionan los profesores o los libros. Además, aprenden a pies juntillas todas las

palabras sin ponerlas en cuestión, pese a que en muchos casos aparezcan palabras que no van a necesitar nunca;

- presentan el vocabulario descontextualizado, en orden alfabético y sin agrupar;
- a menudo no se tienen en cuenta las colocaciones;
- crean alumnos poco reflexivos, no se cuestionan por qué tienen que aprender esas palabras y no otras;
- el alumno se siente perdido cuando se encuentra con un profesor que no las usa y que no quiere proporcionárselas.

Cuando llegué a la escuela me di cuenta de que solo tenía dos posibilidades: adaptarme a las listas de palabras o reconducir los hábitos de aprendizaje de mis alumnos. Obviamente, opté por la segunda. Por este motivo nace también esta Memoria, por mi deseo de profundizar en las técnicas de enseñanza aprendizaje del léxico y por la necesidad de dotar de estrategias más acertadas a mis jóvenes alumnos. Gracias a los estudios realizados en las dos últimas décadas sobre la adquisición del léxico, sabemos que las palabras no se almacenan en nuestro cerebro en forma de listas, sino más bien formando redes asociativas complejas y de distinta naturaleza. Por lo tanto, el aprendizaje del léxico debe concebirse respetando este principio, como señala Marta Higuera (Higuera, 2008, p. 2):

Por tanto, los profesores deberíamos presentar y practicar las palabras y unidades léxicas mediante técnicas y contextos que permitan relacionar unas con otras, tal y como parece demostrado que se almacenan en el lexicón mental, para de esta manera, mejorar y agilizar su aprendizaje.

La opción de trabajar el léxico de forma contrastiva surgió por la fuerte dependencia que tienen mis alumnos de la traducción. Pensé que en lugar de tratar de eliminar esta costumbre, hecho que les generaba estrés e inseguridad, podía sacarle mucho partido y podía ser una herramienta excelente a la hora de trabajar los falsos amigos o las colocaciones que no tienen una correspondencia exacta en español y francés. Asimismo, hacerlos partícipes del estudio del léxico, creando ellos mismos sus propios glosarios, mejoraría su autonomía y los llevaría a sentir un nivel de estrés inferior al enfrentarse con léxico nuevo. Hasta hace no mucho tiempo, se consideraba un error incluir la L1 en la clase de LE, pero, afortunadamente, numerosos estudios están revalorizando el uso de la L1 y ponen en evidencia las numerosas ventajas del estudio contrastivo de la lengua. Michael Lewis (Lewis, 1997, p. 60) nos invita en *Implementing the lexical approach* a que reflexionemos acerca del papel de la L1 en clase de LE:

Every teacher knows that learners have a tendency to translate word-for-word and, as we saw in the last chapter, we want to encourage identification of chunks, and recognition that word-for-word equivalence is often impossible. **With the idea of pedagogical chunking in mind, we need to reconsider the role the learners' L1 should play in the classroom.**

Las actividades que se propondrán en este trabajo van a ir en la línea que describe Lewis y se ocuparán de todo tipo de unidades léxicas, aunque se hará hincapié en las colocaciones o *chunks* que puedan generar dificultades en los alumnos francófonos.

Esta Memoria está formada por cinco capítulos además de la introducción y la conclusión. En el primer capítulo se describen los aspectos clave de la

enseñanza-aprendizaje del léxico y se ponen de relieve las nuevas tendencias metodológicas. En este capítulo se tratan algunos conceptos clave como el lexicon, se definen las unidades léxicas y se describen los diferentes tipos. También se reflexiona sobre el papel de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua y sobre el uso de la L1 en la clase de idiomas.

¿Qué ocurre cuando aprendemos una lengua parecida a la nuestra? Lo primero que pensamos es que las semejanzas entre nuestra L1 y la LE que estudiamos nos facilitarán enormemente la tarea del aprendizaje. Y es así. Sin embargo, en algunas ocasiones, nuestra L1 funcionará como una trampa, ya que nos conducirá a cometer determinados errores. En el capítulo 3 veremos lo que implica aprender una lengua afín y encontraremos algunos casos lexicológicos conflictivos del español para alumnos de L1 francesa. Este capítulo concluye con algunas propuestas metodológicas que se apoyan en el estudio contrastivo del léxico: comparación de colocaciones con cajas y colores, completar colocaciones con expresiones de un texto, encontrar el equivalente en español a determinadas unidades léxicas (UL) en francés...

El cuarto capítulo, de carácter práctico, está dedicado a las estrategias para el aprendizaje del léxico y tiene cuatro apartados. En el primero de ellos se pretende mejorar el proceso de deducción del significado de las palabras en la comprensión escrita, ya que la mayoría de las veces los alumnos no se apoyan en el contexto para inferir la significación de los vocablos nuevos. Se proponen tres actividades prácticas; la primera en francés, para demostrar que el mecanismo que debe activarse ante una palabra desconocida en español es el mismo que se utiliza en su propia lengua; las otras dos, en español. En el segundo punto del capítulo IV, se presentan una serie de actividades sencillas para familiarizar al alumno adolescente con el concepto de unidad léxica y de colocación. Una vez el alumno comprende la importancia de segmentar la lengua en grupos de palabras y es consciente de que las palabras no pueden combinarse de cualquier modo, sino que a veces obedecen a unas estructuras semifijas o fijas, estará preparado para sacar provecho de los recursos lexicográficos del tercer epígrafe. Junto a las distintas herramientas, en línea y en papel, se proponen una serie de actividades para que los alumnos aprendan a utilizarlas. En el último punto de este capítulo veremos como la creación de glosarios léxicos contrastivos al final de cada unidad es un recurso muy eficaz en el aprendizaje del léxico.

Para terminar, presentamos una unidad didáctica concebida teniendo en cuenta la teoría y propuestas metodológicas descritas en esta Memoria. En esta unidad el aprendizaje del léxico seguirá este esquema:

- presentación y comprensión del vocabulario;
- análisis contrastivo con la L1;
- práctica controlada de las nuevas UL;
- producción creativa.

2. LA ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DEL LÉXICO

2.1 LA IMPORTANCIA DEL LÉXICO

Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.

(Wilkins, 1972, p. 111)

Podríamos afirmar que actualmente el léxico empieza a ocupar el lugar que merece en el aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, en todas las ponencias, talleres o estudios publicados, siguen abundando los ejemplos para defender su importancia, lo que nos lleva a pensar que todavía no se ha situado totalmente en esa posición primordial que debería tener. Entre los muchos ejemplos y citas empleados por los autores para subrayar la relevancia del léxico, me gustaría compartir esta poesía utilizada por Alonso Raya en un taller sobre Enseñanza/ Aprendizaje del léxico en el aula de ELE al que tuve la suerte de asistir en el Instituto Cervantes de Roma en el año 2008. Alonso utiliza un soneto escrito exclusivamente con sustantivos. Observen cuánto nos cuentan las palabras sin necesidad de verbos, artículos o preposiciones:

BIOGRAFÍA

*Cuna, Babero, Escuela, Libros, Tesis, Diploma.
Pobreza. Pleitos. Jueces, las Cortes, Ruido.
Comités, Elecciones. Tribuna. Gloria. Olvido.
Viajes. El bosque. Londres. París o Roma.*

*Regreso. Novia. Enlace. Rorros. Dientes. Aroma.
Ilusión. Señoritas. La sociedad. Marido.
Bailes. Celos. Pesares. Esclavitud. Gemido.
Nietos. Babero. Escuela. Griego. Latín y Doma.*

*Vejez. Gota. Desvelos. Desilusión. Novenas.
Ceguera. Gripe. Vértigos. Callos. Penas.
Abandono. Esquiveces. El patatús. La fosa.*

*Llanto. Duelo. Discursos. Decreto. Paz. Sonrisa.
Risa. Chalet. Pianola. Paseos. Una misa.
Tumba. Silencios. Ortigas. Ausencia. Cruz mohosa.*

*Guillermo Valencia, Obras poéticas completas, Aguilar,
Madrid, 1948*

Otra técnica que se ha venido utilizando consiste en desmembrar un texto y separar su parte léxica de su parte morfológica. Fíjense en qué sucede si a un texto le quitamos el léxico y dejamos solo la gramática. ¿Podemos saber de qué trata?

*a las de la de una de la –uvo un que –aba –ar a con casi de una de la del fue –
ada en un hasta que el de –ío al de de la*

En cambio, vean ahora qué sucede si dejamos solo el léxico, eliminando toda marca morfológica:

cinco hora madrugada ayer patrullera Ertzaintza deten barco intent lleg puerto tonelada pescad demasiad pequeñ carga pesquer traslad camión frigorífic comisaría Baracaldo juez guardia permit donación asilo ancian ciudad

Seguramente habrán adivinado de qué trata el texto, pero si lo desean pueden confirmar sus suposiciones leyendo el texto completo:

A las cinco horas de la madrugada de ayer, una patrullera de la Ertzaintza detuvo un barco que intentaba llegar a puerto con casi una tonelada de pescado demasiado pequeño. La carga del pesquero fue trasladada en un camión frigorífico a la comisaría de Baracaldo hasta que el juez de guardia permitió su donación al asilo de ancianos de la ciudad.

(Texto adaptado de *Abanico*, VV.AA., Difusión)

La gramática, al no tener carga semántica, nos pasa a menudo desapercibida, mientras que el léxico está lleno de significado. Por ese motivo, se explica también que, como no impide la comprensión, un error gramatical puede pasar inadvertido, mientras que un error léxico será siempre más “visible” para los hablantes nativos y podrá incluso llevarnos a malentendidos.



Figura 1: Imagen utilizada por Troitiño (2011)

Se trata solo de dos ejemplos y una imagen, pero creemos que bastan para dar muestra de la importancia cabal que tiene el léxico en el aprendizaje de una L2. Pese a esta evidencia, la enseñanza del vocabulario se ha infravalorado durante muchos años. Morante Vallejo (2005, pp. 13,14) distingue tres grandes etapas según la importancia que se le da al léxico en el proceso de aprendizaje. Señala una primera etapa en la que predominan las estructuras gramaticales sobre el vocabulario; el léxico es un componente secundario y se aprende mediante listas de palabras bilingües con las palabras totalmente descontextualizadas. Dentro de este periodo podemos incluir, entre otros, el Método de Gramática-traducción, el Método Directo o el Método Audiolingüístico. La aparición del concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972), según el cual la finalidad del aprendizaje de una LE es saber comunicar, da pie a una segunda etapa en la que “el vocabulario cobra una importancia que hasta entonces no había tenido” (Álvarez Cavanillas, 2008, p. 9). En esta etapa, de la que forma parte, por ejemplo, el Enfoque Comunicativo, se considera que el aprendizaje del léxico es complejo y dinámico, y que la simple exposición al input no es suficiente, sino que hay que reflexionar y estudiar de forma explícita las palabras. El léxico empieza a estudiarse desde una nueva perspectiva y el contexto cobra una importancia

fundamental; se proponen actividades en las que el léxico debe deducirse a partir del contexto y “se empiezan a tener en cuenta las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas, así como la capacidad colocacional de las piezas léxicas” (Álvarez Cavanillas, 2008, p. 10). Una tercera etapa o perspectiva la constituye el Enfoque Léxico, que se suele considerar como una continuación del Método Comunicativo, porque el eje de la enseñanza sigue siendo la comunicación. El Enfoque Léxico, como su nombre indica se focaliza en la enseñanza del léxico y, ante la evidencia de que un gran porcentaje de la lengua está compuesto por “fixed and semi-fixed prefabricated items” (Lewis, 1997, p. 15), insiste en la necesidad de estudiar las palabras en bloques como clave para mejorar la competencia léxica del estudiante.

...Lewis concluye que debemos dirigir la atención del alumno no hacia la palabra, sino hacia unidades léxicas complejas, con el fin de que se anoten juntas las palabras que suelen coaparecer en una frases (las llamadas colocaciones y expresiones idiomáticas) o las que suelen ir asociadas a un contexto determinado (son las denominadas expresiones institucionalizadas) (...). Esta segmentación en bloques o “chunking” afecta a todos los niveles de la lengua, desde las letras a las colocaciones, como demuestra Nation (2001: 319), y mejora la fluidez porque permite que dirijamos la atención hacia otros aspectos, porque el “chunk” se interpreta como una unidad.

(Higueras, 2006, p. 10)

En conclusión, el Enfoque Léxico representa una revolución en la enseñanza del léxico y la mayoría de propuestas didácticas que existen actualmente se basan en las teorías de esta corriente. Asimismo, las actividades que presentamos en este trabajo son deudoras de los principios del Enfoque Léxico.

2.2 LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO

2.2.1 las unidades léxicas

Como afirmábamos en el apartado anterior, el Enfoque Léxico entiende que la enseñanza del léxico no debe descansar en la enseñanza de palabras aisladas, sino en bloques de palabras más amplios: las UL, que se entienden “como una secuencia con significado unitario que remite globalmente a un concepto” (Alonso, 2008, p.6).

En el enfoque léxico también se pone de manifiesto que saber una UL va mucho más allá de saber traducirla; es igual de importante conocer su **significado** que saber en qué **contextos** podemos utilizarla o **con qué palabras podemos utilizarla**. La tabla del P. Nation (1990) que presentamos a continuación nos permite tomar conciencia de todo lo que implica conocer una palabra:

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

R= conocimiento receptivo y P, conocimiento productivo.

Figura 2: tabla de Paul Nation (2008, Higuera, p. 4)

Pasemos ahora a definir los tipos de UL. Alonso (2008, pp. 6-9) distingue cinco tipos:

1) Palabras

La palabra es la unidad mínima de los procesos sintácticos y “es una unidad que va separada por espacios en la escritura y por silencios en la cadena hablada” (Higuera, 2008, p. 3). Hay palabras simples (*papel, mujer, niño, viaje...*) y palabras compuestas (*sacacorchos, cubrecama, pintalabios, coche-cama...*).

2) Colocaciones

Las combinaciones son según Alonso (2009, p. 7):

Combinaciones **frecuentes** y **preferentes** de dos o más palabras que constituyen una **categoría intermedia entre las combinaciones libres y fijas**. Son **transparentes**, las palabras que las componen mantienen su significado. Podemos decir “superar una dificultad”, pero también podemos utilizar los verbos “salvar” o “vencer”.

Además de la transparencia, Higuera destaca (1997, pp. 36-37) el **carácter unitario** de los dos lexemas que forman la combinación, la **cohesión interna** entre los elementos y, añade, “sirven para dar cuenta de las **restricciones combinatorias** de las palabras”. Según la terminología propuesta por Hausmann (1989), los dos elementos que constituyen la colocación son **la base o palabra principal**, la que tiene mayor carga semántica y **el colocativo**, que funcionaría como soporte o auxiliar.

Las colocaciones pueden clasificarse según diversos criterios; González Hernández (2010, pp. 73-80) clasifica las colocaciones según el grado carga semántica que tiene el colocativo, por ejemplo, distingue entre colocaciones con el verbo desemantizado, es decir, que obra como auxiliar (*faire une surprise/ dar una sorpresa, faire la fête/ ir de fiesta, porter plainte/ presentar una denuncia*) o con un colocativo que ha perdido su significado inicial y tiene un sentido diferente en combinación con una base determinada (*café noir/ café solo, bifteck bleu/ bistec muy poco hecho*) ; colocaciones con un nivel de restricción mayor y con colocativos semánticamente más ricos (*étouffer la rébellion/ sofocar la rebelión,*

nouer amitié/ trabar amistad, engager la conversation/ entablar conversación); o colocaciones con asociaciones muy restrictivas, casi únicas o con series muy limitadas, en las que además el colocativo puede resultar opaco (*abaisser une perpendiculaire/ trazar una perpendicular, élire domicile/ fijar domicilio*).

La clasificación del *Manual de fraseología de Corpas* (1996), tiene en cuenta la categoría gramatical y la relación sintáctica existente entre los colocados (Higueras, 2006, p. 23-24)¹:

- 1) SUSTANTIVO + VERBO
 - a) SUSTANTIVO (sujeto) + VERBO: *desatarse una polémica*
 - b) VERBO + SUSTANTIVO (CD): *adquirir un hábito, contraer matrimonio*
 - c) VERBO + PREPOSICIÓN + SUSTANTIVO: *andar con bromas*²
- 2) SUSTANTIVO + ADJETIVO: *lluvia torrencial, calor infernal*
- 3) SUSTANTIVO+ DE+ SUSTANTIVO: *banco de peces, onza de chocolate*
- 4) VERBO + ADVERBIO: *cerrar herméticamente, rechazar categóricamente*
- 5) ADVERBIO + ADJETIVO: *diametralmente opuesto*
- 6) VERBO + ADJETIVO: *resultar ileso, salir malparado*

Higueras (2006, pp. 24-25) se detiene también en la clasificación de Koike (2001), puesto que distingue entre colocaciones de unidades léxicas simples y colocaciones complejas. Las colocaciones complejas según este autor son:

- 1) Verbo + locución nominal: *dar el santo y seña*
- 2) Locución verbal + sustantivo: *llevar a cabo un proyecto*
- 3) Sustantivo + locución adjetival: *tener una salud de hierro*
- 4) Verbo + locución adverbial: *reírse a mandíbula batiente*
- 5) Locución adverbial + adjetivo: *fuerte como un roble*

3) Expresiones institucionalizadas, también llamadas formulas de interacción social o fórmulas rutinarias por algunos autores.

Gómez Molina (2004, p. 36) las define como “unidades léxicas correspondientes a expresiones prefabricadas, convencionales e institucionalizadas, que los hablantes emplean con un propósito social determinado. Distingue tres tipos: fórmulas de interacción social (*Encantado de conocerte*), palabras interactivas (*De acuerdo. ¡Un momento!*), marcadores de relaciones sociales (*Usted. Muy señor mío. Besos, Atentamente*) y estructuras iniciadoras de frase (*¿Podría decirme...?*).

¹ Los ejemplos son de Alonso (2007, p. 7)

² Este tipo lo incluye Alonso (2007, p. 7), no es de Corpas.

Otros ejemplos son: *claro que sí, siento interrumpir, mucho gusto, que vaya bien, ha sido sin querer, pues anda que tú...*

4) Locuciones

Las locuciones son expresiones fijas en las que sus componentes léxicos son invariables, no conmutables por otros y no admiten alteración de orden. Algunas son cercanas a los modismos o expresiones idiomáticas, pero la diferencia es que las locuciones no forman una oración completa. Gómez Molina (2004, p. 44) observa que tienen un **significado opaco** que las relaciona con el lenguaje figurado. Estos son los ejemplos que nos propone Alonso (2007, p.6): *todo dios, golpe bajo, patas de gallo, de pelo en pecho, mondo y lirondo, a la postre, echar en saco roto...*

5) Frases hechas o paremias

Llamadas también expresiones idiomáticas, son expresiones fijas y enunciados completos en sí mismos. A menudo, decimos solo la primera parte, porque todo el mundo conoce su continuación. Son fácilmente identificables:

*A buenas horas, mangas verdes.
El que no llora, no mama.
Cuando las barbas de tu vecino veas cortar, pon las tuyas a remojar.
De tal palo, tal astilla.
Más vale pájaro en mano que cien volando.
El mundo es un pañuelo.
Dime con quién andas y te diré quién eres.
Ande yo caliente y ríase la gente.*

2.2.2 El lexicón

...humans know tens or thousand of words, most of which they can locate in a fraction of a second. Such huge numbers, and such efficiency in finding those required, suggest that these words are carefully organized, not just stacked in random heaps.

Aitchinson (1987, p. 10)

Observar cómo se ordenan las palabras en nuestra mente es esencial para después trabajar el léxico en clase de ELE, respetando y sacando partido de esta realidad. ¿Cómo funciona esta gran máquina de almacenaje que es el lexicón mental? Antes de profundizar en esta cuestión, veamos la definición de *lexicón* del Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (CVC):

El lexicón mental o léxico mental es el **conocimiento** que un hablante tiene **interiorizado del vocabulario**. Es sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también **morfemas** que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de **combinarlas** con otras.

Baralo (2008, p. 2) dice sobre el lexicón:

Llamamos lexicón a la **parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y los temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su**

combinación. El concepto es **cognitivo, dinámico y procesual**, a diferencia del concepto de “léxico” como sinónimo de “vocabulario”, entendido como el simple listado de palabras (...). El lexicón es un constructo que da cuenta de la **capacidad creativa del lenguaje**, permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo de la lengua (...).

Las características del lexicón según Lahuerta y Pujol (2009, p. 121) son:

1. Las asociaciones pueden ser **fonéticas, gráficas y semantico-enciclopédicas**, con diferentes tipos de relaciones (por ejemplo, dentro de las semánticas encontramos: coordinación –*sal y pimienta, arriba y abajo, izquierda y derecha*–; combinación –*salado/ mar, vivo / rojo*–; hiperonimia, sinonimia, etc.)
2. La **cantidad** de asociaciones es **variable**, cada unidad establece una serie de relaciones que no tienen por qué ser de la misma naturaleza ni cantidad que las establecidas por otras unidades.
3. Muchas de las asociaciones son **personales** (otras son las que ya están fijadas en la lengua: *blanco y negro, marido y mujer, cada dos por tres*).
4. La red es un **sistema fluido y dinámico**; siempre se puede añadir nueva información, de unidades conocidas y desconocidas, y pueden variar las relaciones existentes.
5. La **relación entre las palabras** es más importante que su localización absoluta (por otra parte, difícil de precisar).³

Cabe añadir que algunas relaciones son también **socioculturales**, ya que, si pensamos en las palabras que va a asociar un asiático a la palabra “desayuno” no van a ser las mismas que las de un español o un inglés y que, además, pueden llegar a ser muy subjetivas, ya que se relacionan con experiencias vividas que son intransferibles de un ser humano a otro. Mercedes de Castro Ruiz (2004, p. 14) destaca la importancia de las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico y advierte del peligro de introducir palabras nuevas sin tener en cuenta que el “significado básico pueda tener implicaciones, en el mundo de los hechos, distintas a las de la lengua de origen”.

El Diccionario de Términos Clave de ELE introduce un último aspecto destacable: la **posibilidad de incrementar el conocimiento de una UL**. De ello que el conocimiento de un alumno tendrá de una palabra en la L2 crecerá a lo largo de su proceso de aprendizaje, incorporando cada vez más acepciones, matices, colocaciones en las que participa la palabra.... Por ejemplo, en un primer estadio el alumno sabrá que “verde” es un color, pero en un nivel intermedio o superior descubrirá otros significados (*estar verde para un examen, un chiste o un viejo verde, dar luz verde a un proyecto...*).

³ La negrita es mía.

En cuanto a los **tipos de asociaciones** que se establecen entre las palabras en el lexicon, estas pueden ser de diversa índole, como puede observarse en este diagrama de Alonso (2009):

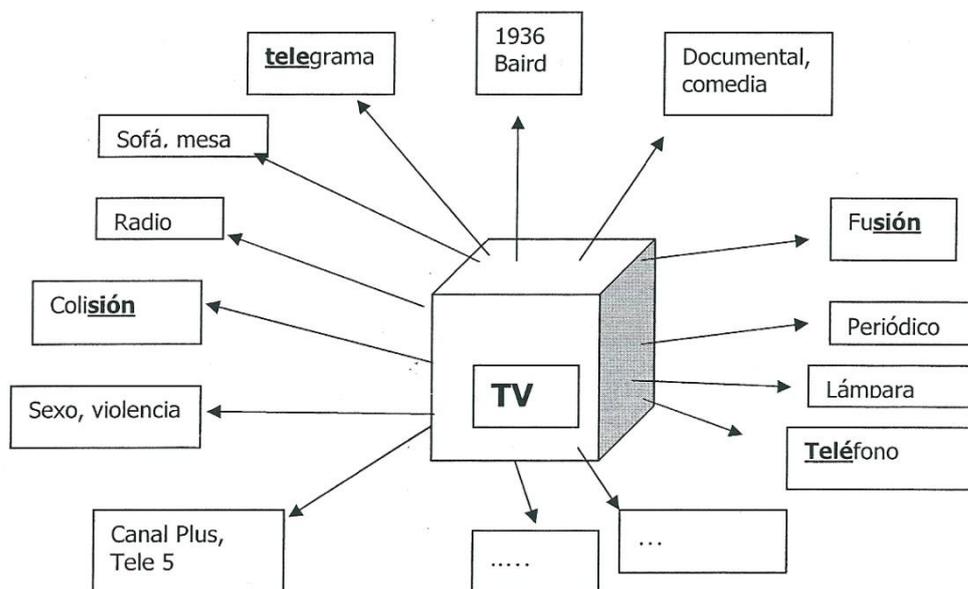


Figura 3: Alonso (2008, p. 4)

¿De qué naturaleza son las relaciones entre la palabra “televisión” y las otras con las que se asocia? En el diagrama anterior, podemos observar las siguientes asociaciones:

- **Semánticas:**

Hiponimia/ hiperonimia: *televisión, sofá, lámpara y mesa* son hipónimos del hiperónimo *mueble*, así como *radio, periódico y televisión* lo son de *medios de comunicación*

Sinonimia/ antonimia: no aparecen en el diagrama, pero podríamos encontrar un sinónimo de *televisión*: *televisor* o incluso *caja tonta*, que sería a la vez una asociación metafórica y sociocultural o de conocimiento del mundo

- **Socioculturales:** Canal Plus, Tele 5
- **Morfológicas o fonéticas** (según se mire): *telegrama, teléfono* (mismo prefijo); *colisión, fusión* (mismo sufijo).
- **Conocimiento del mundo:** *documental, comedia* (que al mismo tiempo serían hipónimos de *película*). Se podrían incluir también hipónimos de programa: *debate, telediario, serie...*
- **Personales** o conocimiento del mundo (según se mire): *sexo, violencia...*
- Podría completarse el diagrama algunas **colocaciones**, por ejemplo: *ver la tele, cambiar de canal, emitir un programa...*

Todas estas combinaciones son la prueba de la complejidad de nuestro lexicon y de las relaciones que se establecen entre las palabras que conocemos, lo que en resumidas cuentas es nuestra competencia léxica.

2.3 EL PAPEL DE LA LENGUA MATERNA EN EL APRENDIAZAJE DE UNA LE

2.3.1 La consideración de la L1 en la enseñanza de segundas lenguas

El uso de la L1 en la clase de LE ha sido y sigue siendo un factor muy polémico; convertido en el eje del aprendizaje en el método de gramática-traducción o excluido totalmente en los Métodos Naturales, hoy en día parece que se está alcanzando un equilibrio muy beneficioso. Para comprender mejor la posición que ocupa hoy en día la L1 en el aprendizaje de la L2, vamos a realizar un breve recorrido por los diferentes métodos centrándonos en el papel que juega en cada uno de ellos la lengua materna.

El **Método de gramática-traducción**, que aparece a finales del siglo XVIII, tiene como objetivo comprender textos; la comunicación no es importante y se valora mucho la precisión y la corrección. La clase se desarrolla en L1 y el objetivo es saber traducir textos. El vocabulario se aprende a través de listas bilingües. A mediados del XIX, con el aumento de las relaciones internacionales en Europa, surge el **Método Directo** como respuesta a la incapacidad del método anterior para formar hablantes capaces de comunicar. Se da prioridad a la lengua hablada y se excluye completamente la L1, las explicaciones se dan en L2 y, apoyándose en la idea de que la LE debe aprenderse como aprenden los niños la lengua materna, la gramática y el léxico se estudian de forma inductiva. En el **Enfoque oral** y el **Método de Enseñanza en Situaciones**, que aparecen en los años 20 del siglo XX, la prioridad sigue siendo la lengua hablada y se sigue marginando por completo la L1; la diferencia radica en el tratamiento del vocabulario y de la gramática, aquí mucho más sistematizados y presentados de forma más gradual. Es con el **Método Audiolingüe**, que se difundió en los años 50 y 60 en los Estados Unidos, que la L1 vuelve a aparecer en el escenario del aprendizaje de las LE. “El Método audiolingüe es básicamente una versión americana del Método situacional con la inclusión del **Análisis Contrastivo**” (Martín Martín, 2000, p. 32). El Análisis Contrastivo considera que las diferencias entre la L1 y la L2 son la base de todas las dificultades en el aprendizaje de una LE y, por lo tanto, defiende que “un estudio contrastivo de ambas lenguas puede predecir y prevenir errores, así como orientar sobre las actividades y materiales más apropiados para la E/ A de la L2⁴. El problema del Análisis Contrastivo es que no tiene en cuenta que los errores también dependen de otros factores, como los individuales, los sociológicos, o que pueden estar motivados por la dificultad intrínseca de determinadas estructuras lingüísticas. La teoría de la Gramática Universal de Chomsky pone en duda que sea la L1 el único elemento que condiciona el aprendizaje de una LE y defiende que todos los humanos poseemos una capacidad innata para aprender a hablar, en la que se incluye la capacidad de inducir reglas y de generar o comprender expresiones nuevas, nunca oídas con anterioridad, independientemente de cuál sea nuestra lengua materna.

Actualmente, el Enfoque Comunicativo es el más seguido y aceptado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Al ser un método ecléctico, la visión del papel de la L1 difiere de unos autores a otros, por lo que algunos consideran que la L1 no tiene que tener cabida en la enseñanza de una L2, mientras que otros “hacen un uso extenso, como los incluidos en los llamados Métodos Humanísticos, pasando por posturas intermedias como la de, por ejemplo el Enfoque léxico de Lewis” (Martín Martín, 2000, 35). El Enfoque Léxico reconoce los efectos positivos

⁴ Este autor utiliza estas siglas para referirse a la enseñanza y / o Aprendizaje de segundas lenguas

del uso de la L1 y rechaza las teorías que consideran que la influencia de la lengua materna es solo negativa:

We note also that the language used to describe the effect of L1 always carries negative connotations: interference, false friends. But this is half of a story – many analogies with L1 do work, and are a positive aid to L2 acquisition.

(Lewis, 1997, p. 66).

En este trabajo nos situaremos en una posición moderada, como la que defiende el Enfoque Léxico. Consideramos que la mayor parte de la clase debe desarrollarse en L2, pero pensamos, como afirma Lewis en la cita anterior, que la L1 forma parte del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, en lugar de negar esta obviedad, trataremos de sacarle partido. ¿Qué uso de la L2 puede hacerse en la clase de LE? De eso hablaremos en el apartado 2.4.

2.3.2 El papel de la L1 en la construcción de la interlengua

Según Lewis (1997, p. 64) es inevitable y natural recurrir a nuestra lengua materna en el proceso de construcción de una L2. Por lo tanto, el profesor tiene que sacar partido de este hecho en lugar de tratar de negarlo: “should exploit rather than try to deny this...”. Podríamos incluso prohibir a nuestros alumnos que utilizaran su L1 en clase, sin embargo, en la mente del aprendiz la L1 seguiría en funcionamiento. ¿Es eso negativo? No claro que no, ya que es natural y es un primer eslabón que los conecta con la L2.

Cuando se habla de influencia de la L1 en la L2 aparece a menudo el término *transferencia*. Este término se ha interpretado de forma muy distinta en las diferentes corrientes metodológicas y sus connotaciones varían de forma significativa de un autor a otro, por eso consideramos necesario restringir su significado. Nosotros utilizaremos el concepto de *transferencia* de Odlin (1989, p. 25-28), resumido por García González (1998, p. 180) de este modo:

Odlin distingue entre una **transferencia positiva**⁵ y una **negativa**. La primera facilita el proceso de adquisición de la L2 como resultado de la semejanza estructural entre ambas lenguas. Por el contrario, la transferencia negativa, a la que también denomina **interferencia**, es el producto de las diferencias entre la L1 y la L2 y se manifiesta en errores y “other effects that constitute a divergence between the behavior of native and non-native speakers of a language (Odlin, 1989, p. 167)”.

¿De qué forma se manifiesta la transferencia? Interpretar la transferencia solo a partir de los errores es una equivocación y denota una percepción incompleta de la envergadura de la influencia de la L1. R. Ellis (1994, p. 301-304) distingue cuatro efectos de la transferencia: la **facilitación** o transferencia positiva; la **evitación**, esto es, “esquivar” las estructuras que no se dominan, con el consecuente **exceso de producción** de la estructura alternativa que se utiliza para evitar la que no se conoce; y, por último, los **errores** o la transferencia negativa.

⁵ La negrita es del autor.

Actualmente, la posición más aceptada es la de reconocer la influencia de la L1 en el aprendizaje de segundas lenguas. No obstante, como decíamos, no se excluyen otros factores importantes que condicionan la adquisición; estos son de distinta naturaleza: sociolingüísticos, como puede ser el grado de prestigio del que goza un idioma; intralingüísticos, motivados por la dificultad intrínseca de una lengua; o también individuales, entre otros, la edad, los factores afectivos o el grado de aculturación.

2.4 CONCLUSIONES Y APLICACIONES EN LA CLASE DE LE

2.4.1 Implicaciones pedagógicas de los conceptos de UL y de lexicón mental

En este apartado no vamos a enumerar todos los tipos de actividades que tienen como fin la enseñanza del léxico, sino que vamos a describir en líneas generales las principales implicaciones didácticas de las teorías del punto 2.2.

En nuestros días, la mayoría de autores acepta que, aunque el léxico se aprende también de forma implícita, un tratamiento explícito y sistemático de este en clase de LE es necesario. Lewis (1997, p. 52), por ejemplo, advierte de los peligros del Enfoque Natural, según el cual basta con exponer al alumno al input en LE. Con esta práctica nos arriesgamos a que los alumnos realicen sus propias sobregeneralizaciones erróneas, que pueden desencadenar en fosilizaciones.

Uno de los principios más básicos, pero al mismo tiempo más revolucionarios del Enfoque Léxico es que el aprendizaje debe basarse en las UL y tener en cuenta el modo en que estas se almacenan en nuestro lexicón mental. De estos presupuestos, nacen una serie de implicaciones didácticas. Lola Chamorro (2012, p. 26) señala las siguientes:

a) “Debe dedicarse una **atención sistemática al vocabulario**” —como ya hemos comentado, no basta con la exposición al input —.

b) “Hay que llamar la atención del estudiante sobre los **tipos de unidades léxicas**, sobre las posibles **combinaciones** y **restricciones** de combinación y sobre el **valor pragmático** de las unidades que aprenden”.

c) Hay que **exponer** al alumno al máximo de textos orales y escritos, ya que son una gran fuente de **prefabricados**.

d) “El objeto de la enseñanza serán los patrones o **prefabricados léxicos...**”.

e) Los alumnos tienen que aprender a **segmentar adecuadamente**, detectar los prefabricados y las combinaciones. Esto los ayudará a mejorar la fluidez y los hará más autónomos.

f) Hay que **facilitar la memorización** teniendo en cuenta el modo “en que el estudiante registra el nuevo vocabulario (...) a fin de que pueda adquirirlo a largo plazo”.

Hay otras consideraciones que se repiten en la obra de los diferentes autores:

- la importancia del contexto;
- la utilidad de activar los conocimientos previos;
- la necesidad de estudiar colocaciones ;
- la clasificación en campos semánticos y el uso de asociogramas.

Baralo (2005, p. 8) afirma que “la adquisición de una UL es un **proceso constructivo, gradual**, que se consolida con el **tiempo**, la **experiencia** y la ayuda del **contexto**” y señala una serie de procesos cognitivos necesarios para asimilar una nueva UL:

- identificación de la forma léxica;
- comprensión/ interpretación del significado;
- utilización de la UL de forma significativa;
- retención;
- fijación;
- reutilización.

. Lahuerta y Pujol (2009, p. 25), además de la importancia del contexto, proponen “desarrollar marcos que activen el lexicón mental”. Consideran que **activar los conocimientos previos** del alumno tiene una doble función: es útil para el profesor porque descubre el léxico que los estudiantes ya conocen y, al mismo tiempo, hace que el alumno se prepare a realizar nuevas asociaciones entre el vocabulario ya conocido y el nuevo.

En cuanto a las colocaciones, Higuera (2006, 29) considera que:

El aspecto colocacional es esencial en el proceso de adquisición de una lengua, puesto que el desconocimiento de las restricciones combinatorias de las palabras separa al no nativo de las producciones del nativo (...). **A partir de las colocaciones se puede determinar el grado de conocimiento que posee un hablante** y, por ello, **su enseñanza** no debe limitarse a los niveles intermedios y superiores, sino que **debe abordarse desde el inicio del aprendizaje de la lengua**.

Además, señala que no se pueden enseñar todas las colocaciones que aparecen en clase y que hay que focalizarse en las que difieren entre la L1 y la L2. No hay que olvidar tampoco las expresiones institucionalizadas, puesto que representan un conjunto de gran rentabilidad comunicativa y aumentan la capacidad de interacción social de nuestros estudiantes.

2.4.2 El uso de la L1 en la clase de LE

La lengua que debe predominar en una clase de ELE es el español. Aun así, en este último epígrafe trataremos de establecer cuándo el uso de la L1 es aceptable, en qué momento puede ser una herramienta eficaz o un elemento facilitador. Para hacerlo nos basaremos en los estudios de Adquisición de Segundas Lenguas, pero también en nuestra experiencia personal como profesores. Cabe recordar que, aunque en esta primera parte teórica nos hemos referido a procesos de aprendizaje comunes a todos los estudiantes, la parte práctica de este trabajo está destinada a alumnos francófonos de Secundaria. Señalo esta palabra porque enseñar a adolescentes no es para nada igual que ser profesor de adultos, de ahí que el uso de la L1 pueda resultar útil en casos que no lo sería con estudiantes adultos. Consideramos que se puede hacer uso de la lengua materna de los estudiantes para⁶:

- **cuestiones administrativas**: especialmente en el primer año, para, por ejemplo, fijar un examen y asegurarnos de que todos han comprendido el

⁶ Para elaborar esta lista se ha consultado la obra de Galindo Merino *La lengua materna en el aula de ELE*.

día. Obviamente, también puede hacerse en español, escribiendo en la pizarra, pero es un recurso que nos permite ahorrar tiempo si nos quedan solo un par de minutos para hacerlo al fin de la clase.

- **mantener la disciplina en el aula:** aunque no hay ningún estudio que indique que usar la L1 es más eficaz, observamos una cierta tendencia generalizada de cambio de código cuando hay que reñir a los alumnos. Hay que tratar que este cambio de código sea muy puntual y volver inmediatamente a la LE.
- especialmente con alumnos principiantes, para **explicar las instrucciones** de una actividad si no se han comprendido después de haberlas explicado varias veces en español.
- para **traducir una palabra** puntual que no se entiende. También se puede definir en LE, hacer un dibujo, mímica... Pero a menudo la traducción es muy tentadora porque es muy rápida y eficaz.
- para **reflexionar sobre cuestiones léxicas**, especialmente **falsos amigos** o **colocaciones**, cuando estas difieren entre la L1 y la L2.

En esta Memoria nos centraremos en el último punto, es decir, en el aprovechamiento de la L1 para mejorar la adquisición del léxico.

3. EL ESPAÑOL Y EL FRANCÉS: ¿DOS LENGUAS AFINES?

3.1 LA DIDÁCTICA DE LENGUAS AFINES

Partiendo del principio que el proceso de enseñanza/ aprendizaje de una LE difiere enormemente según el grado de proximidad entre la L1 y la LE, veamos qué disposiciones tendremos en cuenta si tenemos alumnos con una L1 próxima al español.

J-M. Robert (2004, pp. 502-503) opina que apropiarse de una lengua cercana requiere “un investissement infiniment moindre que celle d’une langue éloignée” y, aunque nosotros ya hemos advertido previamente del peligro de la transferencia negativa entre lenguas próximas, no podemos no darle razón; basta con pensar cuánto tardaría un español en adquirir un nivel A1 de chino, de inglés o de portugués para darnos cuenta de este fenómeno. El mismo autor también señala que la comprensión entre lenguas afines se complica cuando el aprendiz se encuentra ante palabras opacas. Entendemos como palabras opacas aquellas cuyo significado no puede ser fácilmente descifrado por no guardar ningún parecido con otra palabra de la L1 del estudiante; al contrario, las palabras transparentes son las que pueden ser fácilmente comprendidas. Por ejemplo, la palabra “cielo” se asociará fácilmente al equivalente francés “ciel”, es decir, resultará transparente. Sin embargo, lo será mucho menos para un hablante neerlandófono, porque “cielo” no guarda ningún parecido con “hemel”, o para un inglés (“sky”). Muchas veces, la transparencia tiene varios grados; la palabra “primogénito” se corresponde a “ainé” en francés y, resulta obvio que estas palabras no guardan ningún parecido. Ahora bien, si consideramos que en francés existe la palabra “primogéniture”⁷, esta palabra será comprendida sin dificultades por el hablante francófono. En conclusión, para programar nuestras actividades de léxico aplicando una metodología contrastiva tendremos que tener en cuenta qué UL resultan transparentes para nuestros alumnos y cuáles no.

Siguiendo con la intercomprensión entre lenguas afines, resultan muy interesantes las iniciativas llamadas de “eurocomprensión” nacidas en los últimos treinta años. Desde la Unión Europea se han apoyado proyectos tales como Eurom5, Galatea o Eurocom, que nacen con la intención de fomentar el aprendizaje de dos o más idiomas de la misma familia lingüística, de manera que un hablante que posea ya una lengua románica, germánica o eslava, pueda aprender otras lenguas de la misma familia de forma rápida y eficaz. Estas iniciativas se centran más exactamente en el desarrollo de la comprensión lectora y auditiva y se basan en los parecidos de las lenguas de un mismo grupo. Estos métodos ponen de relieve los conocimientos previos de una lengua del mismo grupo lingüístico para desarrollar la capacidad de comprensión de las otras lenguas; el proyecto Eurocom, por ejemplo, se apoya en la estrategia de los siete cedazos (Clua, E.; Estelrich, P.; Klein, H. I Stegmann, T. (2003, p. 15-16), según la cual los estudiantes serían capaces de comprender un texto en una lengua latina nueva en su globalidad gracias al reconocimiento de los siguientes elementos:

1. Léxico internacional;
2. Léxico panrománico;
3. Correspondencias fonéticas con otras lenguas;
4. Correspondencias entre grafías y pronunciaciones;

⁷ Ejemplo extraído del artículo de Jean-Michel Robert “Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles.

5. Estructuras sintácticas panrománicas;
6. Elementos morfosintácticos;
7. Prefijos y sufijos.

Una vez hecha esta criba, no le quedarán al alumno más que algunas palabras opacas que se resistirán a la identificación, las cuales no impedirán de todas maneras la comprensión del sentido global del texto.

Este tipo de métodos invita al estudiante a comparar los fenómenos interlingüísticos y el proceso de su propio aprendizaje. Según Meissner⁸ (G. Klein, 2004, pp. 411-412) las etapas que se establecen en el proceso de comprensión de un texto son:

- segmentación de la cadena hablada o el texto gráfico;
- interpretación semántica y clasificación funcional;
- emisión de hipótesis sobre la estructura de la LE (léxico, morfosintaxis, modos y tiempos...);
- creación de un conocimiento interlingüístico alimentado por las lenguas activas;
- ampliación y diferenciación del conocimiento lingüístico (“multilanguage awareness”);
- autoobservación del proceso de aprendizaje de lenguas.

Aunque en el caso que nos ocupa, los estudiantes van a estudiar solo una LE nueva, el español, las etapas de Meissner son totalmente válidas, ya que todos poseen una lengua de la misma familia que el español: el francés. Transmitir estos principios permitirá a los estudiantes enfrentarse a la LE con una visión mucho más amplia y, por lo tanto, serán más capaces de desarrollar estrategias de comprensión.

M. V. Calvi (1999, p. 1) señala la sensación de familiaridad entre hablantes de lenguas romances desde el primer contacto, y la impresión de que podemos entender otra lengua latina y hablarla sin dificultades. Esto se debe a “las correspondencias estructurales y a la gran cantidad de coincidencias léxicas”. No obstante esta relativa facilidad de aprendizaje al principio del proceso, a medida que avanza el estudiante empieza a desconfiar de los parecidos porque empieza a encontrar algunas “semejanzas engañosas” debidas al hecho de que “a raíces etimológicas comunes corresponden diferencias funcionales o semánticas, y las semejanzas estructurales se ramifican en un complejo entramado de contrastes a nivel de norma y uso”. Otro de los fenómenos que puede darse en el aprendiz con una lengua materna semejante a la LE es la acomodación en un estadio intermedio del aprendizaje, especialmente en lenguas muy parecidas como el español y el italiano o el español y el portugués, por la capacidad de comprender al otro a pesar de las fuertes interferencias. Calvi (1999, p. 18) resume las características del aprendiz de una LE poco distante de la L1 en cuatro puntos:

- disponibilidad de una plataforma inicial de conocimientos, común entre las lenguas romances en general;
- empleo de algunas estrategias de aprendizaje especialmente productivas, basadas en la comparación entre la L1 y la L2;
- variabilidad en la percepción de distancia, que determina oscilaciones entre acercamiento (transferencia) y alejamiento;

⁸ Autor de la obra *Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension* (2003).

- rápida evolución de la LE en las fases iniciales, con sucesiva tendencia al estancamiento.

De estas observaciones deducimos la necesidad de utilizar un enfoque pedagógico adecuado, que potencie al máximo las similitudes, que fomente la comparación entre L1 y L2 cuando aparezcan estructuras conflictivas, y que permitan al alumno superar el estancamiento una vez superado el nivel inicial.

3.2 ALGUNOS ASPECTOS LÉXICOS CONFLICTIVOS

3.2.1. Falsos amigos

“Los falsos amigos son el resultado de asociar dos formas semejantes con significados diferentes en dos lenguas distintas” (Pérez Velasco, 2001, p. 379). Los falsos amigos **totales** más habituales no entrañan grandes dificultades una vez que el alumno los ha identificado y ha memorizado que tienen un significado distinto al que tiene la palabra similar en su L1 (por ejemplo, fr. *lettre*/ esp. *letra*). En estos casos el contexto es de gran utilidad para descifrar que la palabra en cuestión no tiene el significado que en principio por su forma hubiéramos podido imaginar. Hay muchos falsos amigos entre el francés y el español, por lo que nos limitaremos a enumerar unos pocos: *entender (comprender)/ entendre (oír)*; *habitación (cuarto)/ habitation (vivienda)*; *débil (contrario de fuerte)/ débil (tonto)*; *largo (contrario de corto)/ large (ancho)*; *notar (darse cuenta)/ noter (tomar nota)*...

El problema surge realmente con los falsos amigos **parciales**, ya que “a una semejanza formal se añade también una semejanza parcial desde el punto de vista del significado” (Pérez Velasco, 2001, p. 382). El autor toma como ejemplo el verbo *abboner* o *s’abboner* y su equivalente español “abonar”. Veamos qué sucede:

Abonarse a una revista
Abonar una cantidad de dinero
Abonar la tierra

S’abboner à un magazine.
Payer/ créditer une somme
Amender la terre

Como vemos, coinciden solo en el primer significado: “suscribir(se)”, por lo que el alumno francófono hará probablemente un **uso restrictivo** del verbo “abonar” y se limitará a utilizarlo solo en la parte semántica que coincide en las dos lenguas. Pero también puede darse el caso contrario, es decir, que se produzca una especie de “**préstamo de significados**” de la palabra francesa a la española. Esto sucede cuando en francés la palabra tiene más acepciones que en español, como por ejemplo el sustantivo francés *place*:

la place de la commune À vos places ! Avoir des places pour le cinéma.	la plaza del ayuntamiento ¡A vuestro sitio ! Tener entradas para el cine.
---	--

Debido a estas diferencias no es extraño encontrar frases del tipo: **He comprado plazas para el teatro o *Id a vuestra plaza*”.

3.2.2 Falta de equivalencia entre las dos lenguas

Sabemos que “llevar” equivale en francés a “porter”. ¿Pero es eso cierto en todos los contextos? Hemos realizado un estudio con la ayuda de un hablante francófono para determinar cómo se traduciría “llevar” en diferentes contextos; hemos incluido “traer” porque es imposible disociar estos dos verbos en español.

Llevar/ traer	Apporter/ amener/ emporter/ emmener/ ramener/ rapporter
1. Voy a <u>llevarle</u> una taza de té.	1. Je vais lui <u>apporter</u> une tasse de thé.
2. ¿Me <u>traes</u> una taza de té?	2. Tu m' <u>apportes</u> une tasse de thé ?
3. ¿Qué vas a <u>llevar</u> a la fiesta?	3. Tu vas <u>apporter/ ramener</u> quoi à la fête ?
4. Voy a <u>llevar</u> a mis padres al teatro.	4. Je vais <u>emmener</u> mes parents au théâtre.
5. <u>Llévate</u> mi paraguas y ya me lo devolverás.	5. <u>Prends</u> mon parapluie et tu me le rendras.
6. ¿Quién te <u>ha traído</u> hasta aquí?	6. Qui <u>t'a emmené</u> jusqu'ici?
7. ¿Normalmente <u>llevas</u> gafas para ver de lejos?	7. Normalement tu <u>portes</u> des lunettes pour voir de loin?
8. ¿Cuánto tiempo <u>llevas</u> estudiando ?	8. <u>Ça fait combien</u> de temps que tu étudies ?
9. La vida te <u>llevará</u> a tomar decisiones difíciles.	9. La vie <u>t'amènera</u> à faire des choix difficiles
10. Juan <u>se llevó</u> el primer premio.	10. Juan a <u>remporté</u> le meilleur prix.

3.2.3 Colocaciones

Como habíamos comentado en el apartado dedicado a las colocaciones, estas pueden tener distintas estructuras. Cuando la estructura de la colocación en la L1 y la L2 difiere, el alumno puede cometer errores a la hora de traducirla. A continuación, presentamos una lista de diferencias que pueden ser causa de interferencia negativa:

1. **En la L1 se expresa la idea con una colocación y en la L2 con un solo verbo o al contrario:** *faire la connaissance de quelqu'un/ conocer a alguien, paniquer/ dejarse llevar por el pánico.*
2. **El colocativo no coincide** en la L1 y la LE: *faire une promenade/ dar un paseo.*
3. **La base y el colocativo son diferentes:** *faire la vaisselle/ lavar los platos
faire le ménage/ limpiar la casa.*
4. **La base es plural en una lengua y singular en la otra:** *faire les courses/ hacer la compra.*
5. **La construcción sintáctica es distinta:** *Me da miedo la oscuridad/ J'ai peur du noir ("la oscuridad" es sujeto/ "le noir" es complemento de régimen verbal).*
6. **El colocativo y la preposición son diferentes:** *ir de vacaciones/ partir en vacances.*
7. **La preposición cambia:** *aller en Espagne/ ir a España.*

3.2.4 Creación de palabras

Una gran parte de los errores en las redacciones de los alumnos están relacionados con la creación de palabras; normalmente se deben al uso de un sufijo o un afijo que sí existe en español, pero que no se utiliza para esa palabra en concreto. A continuación, presentamos una serie de errores extraídos de las redacciones de los alumnos de 6º de Secundaria, lo que equivaldría en España a 2º de Bachillerato, es decir, alumnos en su 2º año de estudio del español. El tema de la expresión escrita eran los problemas del planeta y habíamos trabajado especialmente el problema de la superpoblación. En la mayoría de los casos, el error se debe a una transferencia del francés: la *mayoridad (*la majorité*), el alumno sabe que a menudo el sufijo francés –é equivale a –dad en español: (*mentalidad/ mentalité, natalidad/ natalité, seguridad/ sécurité...*); **la equibridad (l'équilibre)*, por asociación a la forma en –dad; la **surconsomación (la surconsommation)*, que en español debería decirse el “exceso de consumo”; la **disparición*, un calco de la palabra francesa *disparition* y la **populación (la population)*; **la augmentación (l'augmentation)* en lugar de “el aumento”; **la natura (la nature)*; **sufisante (suffisant)*; **suremente (sûrement)* en lugar de “seguramente”, y los infinitivos **continuir, *distribuar y *diminuar (continuer, distribuer et diminuer)*, que el alumno piensa que son de la primera conjugación porque a menudo cuando un verbo francés termina en –er, en español es de la primera conjugación (*danzar/ danser, trabajar/ travailler, comparar/ comparer...*).

3.2.5 Otros

- Errores **gráficos**: **education, *physica, *apprendre, *tranquillo...*
- De origen **fonológico-fonético**: **cuerga* (por “juerga”), **peresoso, *fransés...*
- Por **transferencia léxica** (también de otras lenguas): cuando un alumno no conoce una palabra en español tiende a tratar de inventarla esperando que sea parecida en su lengua materna, por lo tanto en las redacciones de los alumnos podemos encontrar errores de este tipo: **reagir* (en fr. *réagir*) en lugar de “reaccionar”; **una sorta de (une sorte de)* en lugar de “una especie de”; **cancro* en lugar de “cáncer”, aquí se trata del error de una alumna de origen italiano que opta por la palabra italiana *cancro* pensando que se va a parecer más al español que la francesa *cancer*; **partager* por “compartir” (en fr. *partager*); **polonés* por “polaco” (en fr. *polonais*)...
- **Morfológicos** (género, concordancia, creaciones léxicas): **el sal, *el leche, *la planeta, *la error, *el falta de, *una chica simpático...* En francés todas estas palabras tienen un género distinto: *le sel, le lait, la planète, l'erreur (f.), le manque...*
- Palabras sustancialmente idénticas pero que, en un idioma, están en **competencia semántica** con otras: *pez-pescado / (en fr. poisson)*.

3.3. PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA UN APRENDIZAJE DEL LÉXICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA LEXICOLOGÍA CONTRASTIVA

3.3.1. Comparación de colocaciones o estructuras con cajas y colores

Consideramos que las cajas facilitan la comparación y la memorización de las estructuras del español y evitan errores debidos a diferencias estructurales entre la L1 y la LE. Con las cajas que presentamos a continuación se evidencian las diferencias entre la construcción del verbo gustar y del verbo francés “aimer”.

J'	aime	bien	apprendre	l'espagnol
Me	gusta	(mucho)	aprender	∅ español.

En este tipo de estructura es necesario realizar una reflexión sobre la función sintáctica de los elementos. Podemos utilizar de nuevo los colores para señalar el elemento que cumple la función de sujeto, de ese modo, el alumno podrá comprender por qué estas frases se construyen de forma distinta.

J'	aime	bien	apprendre	l'espagnol
Me	gusta	(mucho)	aprender	∅ español.

A continuación podemos pedirles a los alumnos que piensen en un verbo en francés que se comporte del mismo modo que el verbo gustar. Probablemente, algún alumno dará con el verbo *plaire* que, aunque menos usado, se construye del mismo modo que “gustar”. Aunque el orden de los elementos es distinto, la construcción es la misma. Señalaremos el sujeto en verde de nuevo y si creemos que puede ser útil también utilizaremos los colores para señalar el verbo y el complemento indirecto:

Me	gusta	este vestido.
Cette robe	me	plaît.

Me	gustan	las novelas policíacas.
Les romans policiers	me	plaisent

Esto mismo se puede hacer con las colocaciones:

Il	est tombé	amoureux	d'une	danseuse.
∅	Se enamoró		de	una bailarina.

En primer lugar, mediante las cajas comparativas se evidencia que, mientras que en francés se utiliza el *Passé Composé*, parecido en la forma al Pretérito Perfecto, en español se utiliza el Pretérito Indefinido, parecido en la forma al *Passé Simple*, pero muy diferente en el uso, ya que en francés es un tiempo relegado al lenguaje escrito formal o literario. La segunda observación es que en español podemos prescindir del sujeto, algo que a menudo los estudiantes olvidan, por lo que llenan sus textos de sujetos innecesarios y muy poco naturales en español. Por último, la divergencia más interesante en cuanto a léxico se refiere es que en francés se utiliza una colocación cuando en español se utiliza un solo verbo, que es además pronominal, para expresar la misma idea: *tomber amoureux/ enamorarse*.

La misma estrategia se puede emplear para evidenciar las diferencias ante cualquier tipo de colocación: totalmente o parcialmente distintas, ya sea por la preposición o por un colocalivo.

faire	les	magasins
ir	de	compras

penser	à	quelque chose
pensar	en	algo

rencontrer		quelqu'un
conocer	a	alguien

3.3.2. Completar cajas a partir del léxico de un texto

En los últimos años, España junto al resto de los países occidentales se enfrenta a una profunda crisis económica. Pero mientras sus vecinos franceses y alemanes se recuperan, España sufre cada día más. La Unión Europea, liderada por Alemania, presiona al Gobierno español y le obliga a reducir gastos¹.

Mientras los ciudadanos parecen no tener fronteras en la Unión Europea y se defiende la idea de un mundo globalizado y de una Europa fuerte y unida, la dinámica parece ser distinta cuando hablamos de dinero. Los países más débiles económicamente toman dinero prestado de los fondos europeos y, gracias a esta medida, sus infraestructuras han mejorado muchísimo. Tanto es así, que Madrid presume de tener el mejor metro del mundo.

Pero, también estos países tienen una gran deuda² que hace que hoy tengan que seguir las medidas que los países fuertes de la UE les imponen.

El caso de España es algo excepcional. Siempre se ha dicho que España llevaba un retraso de 40 años con respecto al resto de los países prósperos³ de Europa. Y es cierto, la Guerra Civil y la dictadura de Franco (1939-1975) hizo vivir al país de espaldas a Europa. Pero llegó la democracia y España se abrió a Europa y al resto del mundo; la sociedad trabajó muy duro para ponerse al día. A finales del siglo xx y principios del xxi se hablaba del *milagro español*. Incluso, en 2005 el país deseaba felizmente entrar a formar parte de los países del G-8.

Durante la época de "bonanza económica", la mayoría de los españoles, ayudados por los

bancos, hicieron lo que mejor saben hacer: construir, comprar y vivir al día⁴. En la mentalidad tradicional española, alquilar es literalmente "tirar el dinero". Los bancos concedieron créditos de una manera absolutamente irresponsable. El país invirtió en ladrillo⁵, el negocio inmobiliario, una manera fácil y rápida de hacer dinero especulando⁷. El precio de la vivienda subió hasta alcanzar un máximo histórico. Pero, mientras los sueldos eran un 30% más bajos que en países como Alemania y Austria, el precio de la vivienda en Madrid era un 10% más caro que en Viena, por ejemplo. La nueva ley del suelo (1998) jugó un papel fundamental

Fragmento extraído de El mundo en Español Nivel B1-2, Punto y coma

Utilizaremos las cajas para comparar cómo se expresa un mismo concepto en español y en la lengua materna de los alumnos; evidenciando las diferencias con un color, el resultado será mucho más visual. Podemos realizar la misma actividad con un audio y romper así la tendencia a hacer las actividades de vocabulario a partir de textos escritos.

En español

enfrentarse a	una crisis	profunda
recuperarse de		
sufrir		

seguir	Ø medidas
imponer		

obligar a	reducir	gastos
.....		

presumir de	tener un buen sistema de transporte público

En francés

faire face à	une crise	profonde
se remettre de		
connaître		

suivre	des	mesures
imposer			

obliger à	réduire	les dépenses
.....		

se vanter d'	avoir un bon système transport en commun

¿Cómo se dice en tu lengua? ¿Es muy diferente?

vivir al día: *vivre au jour le jour*

tirar el dinero: *jeter de l'argent*

invertir en ladrillo: *investir dans la brique*

3.3.3 Corregir colocaciones

Podemos entregarles un texto en el que haya algunas colocaciones erróneas y pedirles que las encuentren y las corrijan con la ayuda de un diccionario, o en un nivel más avanzado, de un corpus. Otra posibilidad es que los alumnos trabajen en parejas —cada uno de ellos con una lista de frases con colocaciones— y que, juntos decidan cuál es en cada caso la frase correcta. Es interesante incluir colocaciones que se presten a confusión.

Estudiante A	Estudiante B
<p>Compara con tu compañero las siguientes frases y decidid cuáles son correctas y cuáles no.</p> <ol style="list-style-type: none"> En España, cuando te presentan a alguien, normalmente le <u>das dos besos</u>. Lo que más odio de la escuela es <u>ir a la pizarra</u>. Yo no sé <u>jugar ningún instrumento</u>. Me encanta <u>dar un paseo</u> por la orilla del mar al atardecer. 	<p>Compara con tu compañero las siguientes frases y decidid cuáles son correctas y cuáles no.</p> <ol style="list-style-type: none"> En España, cuando te presentan a alguien, normalmente le <u>haces dos besos</u>. Lo que más odio de la escuela es <u>salir a la pizarra</u>. Yo no sé <u>tocar ningún instrumento</u>. Me encanta <u>hacer un paseo</u> por la orilla del mar al atardecer.

Adaptado de una propuesta de Cavanillas.

3.3.4. Buscar colocativos a partir de expresiones en francés

Pediremos a los alumnos que piensen en expresiones que en francés pueden acompañar al verbo dormir. Una vez seleccionadas unas cuantas expresiones, deberán encontrar su equivalente en español valiéndose de algunos recursos lexicográficos (diccionarios combinatorios, corpus, linguee.fr, foros wordreference.com) de los que hablaremos más extensamente en el capítulo 4.

dormir	profondément
	peu
	dans un hamac
	sur le dos
	comme une souche
	à poings fermés

dormir	profundamente
	poco
	en una hamaca
	boca arriba
	como un tronco
	a pierna suelta

3.3.4. Encontrar unidades léxicas en un texto a partir de su traducción en francés

Encuentra en el texto cómo se dice en español y señala con un color las diferencias que necesites recordar:

Una víctima de malos tratos apuñala a su pareja en Barcelona

Agentes del Cuerpo Nacional de Policía detuvieron esta madrugada en Barcelona a Luisa L. M., como presunta autora del apuñalamiento de su compañero sentimental, Joaquín L., según informaron a Europa Press fuentes de la Jefatura Superior de Policía, quienes explicaron que, a pesar de ser el marido la víctima, el suceso podría estar motivado por los maltratos a los que el agredido sometía a su mujer.

Sobre las dos de la madrugada, tras recibir el aviso de una vecina que oyó gritos en el inmueble en el que convivía la pareja, en la calle

Riudarenes de la Ciudad Condal, diversas dotaciones policiales se dirigieron hacia el lugar de los hechos. Una vez allí, los agentes, forzando la puerta, entraron al apartamento y encontraron al hombre, de 45 años de edad, malherido, víctima de varias cuchilladas —presuntamente producidas por su compañera, de 40 años—, y al hijo del matrimonio, P. A. de 9, en estado de shock. Padre e hijo fueron trasladados al Hospital del Mar, aquel en estado grave. El menor, que se resistía a que lo separaran de su padre, tuvo que recibir asistencia psicológica y ha sido entregado a la familia de su madre.

La agresora acudió a comisaría varias horas después de los acontecimientos referidos para presentar una denuncia contra su marido por malos tratos. No obstante, fue detenida por los funcionarios policiales acusada de agresión. “Yo no podía más. Le tenía miedo, entendiéndolo”, dijo cuando la detenían.

La pareja era ya conocida por la policía, porque agentes de esa misma comisaría habían acudido al domicilio en varias ocasiones, alertados por los vecinos, ante las frecuentes y violentas disputas que estallaban entre los cónyuges.

Artículo adaptado, *El ventilador* (Difusión)

<i>poignarder quelqu'un:</i>	apuñalar a alguien
<i>arrêter quelqu'un:</i>	detener a alguien
<i>somettre à de mauvais traitements:</i>	someter a maltratos
<i>entendre des cris:</i>	oír gritos
<i>se rendre sur le lieu du crime :</i>	dirigirse hacia el lugar de los hechos
<i>s'opposer à être séparé de quelqu'un :</i>	resistir a ser separado de alguien
<i>se rendre au commissariat:</i>	acudir a la comisaría
<i>quelques heures après les événements :</i>	varias horas después de los acontecimientos
<i>déposer une plainte contre quelqu'un pour maltraitance :</i>	presentar una denuncia contra alguien por malos tratos
<i>avoir peur de quelqu'un:</i>	tener miedo a alguien
<i>éclater une dispute entre deux personnes:</i>	estallar una disputa entre dos personas

3.3.5. Clasificar palabras según guarden similitud o no con el francés

Cuando nos ocupamos de un campo semántico determinado, puede resultar útil para facilitar la memorización y establecer conexiones entre palabras, clasificarlas según guarden algún parecido con la lengua materna. Puede tratarse de un parecido directo (pera-poir) o indirecto, es decir que exista otra palabra de la misma familia que nos ayude a descifrar el significado: “alimentarse” y *se nourrir* no se parecen, pero gracias a la palabra de la misma familia, *alimentation*, un francófono puede comprender su significado.

A continuación presentamos una forma muy visual para clasificar el léxico relacionado con las verduras:



Figuras 4 y 5: clasificación de palabras realizada con Prezi.

Hemos realizado esta clasificación con Prezi, pero si se hace a mano o con otro programa es igualmente válido, lo importante es que sea lo más visual posible.

3.3.6. Mapas conceptuales con su traducción

A los ya clásicos mapas conceptuales se puede añadir la traducción de las expresiones más opacas para garantizar que cuando el estudiante lo retome al cabo de un tiempo encuentre la equivalencia en su lengua fácilmente. No es necesario traducir todas las palabras, sino solamente aquellas que resulten más complejas a nuestros alumnos. Ellos mismos podrán decidir cuáles traducir y cuáles no. Véase un ejemplo de mapa conceptual con traducciones en los anejos.

4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

4.1. Mejorar el proceso de deducción del significado de las palabras: la importancia del contexto

Las tres actividades que presentamos a continuación resultan muy eficaces para desarrollar la capacidad de comprensión de palabras que no conocemos. El contexto juega un rol principal, ya que es por sí mismo un transmisor de indicios que nos permitirán llegar al significado. En la primera actividad que proponemos, los alumnos se enfrentan a un texto en francés que contiene, sin embargo, algunas palabras inventadas; el segundo es un texto escrito en un lenguaje inventado por el escritor argentino Cortázar, en el que al menos un 50% de las palabras no existen en español; y, por último, un texto en rumano, lengua totalmente desconocida para los alumnos.

ACTIVIDAD 1: DEDUCIR A PARTIR DEL CONTEXTO

A continuación encontrarás un texto en francés. Seguramente no conoces todas las palabras, ponte a prueba e intenta deducir su significado gracias al sentido general del texto y de la frase. Coméntalo con tu compañero:

- ¿Puedes entender el significado global del texto a pesar de las palabras que no conoces?
- ¿Qué proceso has seguido para intentar deducir el significado de las palabras?
- ¿Has pensado en el mismo significado que tu compañero?

“Donne-moi mon **travoteur**”, dit le charpentier, “je veux élargir le trou.” Jean-Pierre sortit et **banatait** quelques minutes, pendant lesquelles le charpentier attendait **inconaciblement**, chantant la fameuse **zombara** typique pour la région. “Je suis très **patatu**, mais je ne peux pas le trouver”, dit Jean-Pierre.

(VV.AA., EuroComRom-Los siete tamices : Un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas, p. 27)

Explicación:

On peut arriver à la conclusion que “un travoteur” est un instrument qui sert à élargir un trou. « Jean-Pierre sortit et banatait quelques minutes, pendant lesquelles le charpentier attendait inconaciblement » : grâce au contexte on suppose que « banater » doit être « passer/ perdre son temps » ; dans le mot « inconaciblement » on reconnaît un adverbe (-ment) et, donc, il s’agit d’un adverbe qui complémente le verbe « attendre » et qui pourrait signifier « impatientement », « de mauvaise humeur » ou alors « patiemment », voire quelque chose de semblable, mais ça ne changera pas beaucoup le sens global du texte. « Zombara » pourrait être une danse ou une musique et, enfin, si on observe la construction “Je suis patatu” on en déduit forcément que « patatu » est un adjectif qui doit vouloir dire « peu habile » ou quelque chose avec une signification pareille.

ACTIVIDAD 2: UN TEXTO EN GLÍGLICO

El conocimiento de una lengua y de su estructura sintáctica, así como el conocimiento de sus componentes morfológicos, permiten saber mucho sobre las palabras. A continuación, los estudiantes se enfrentarán a un texto en “glíglico”, “lenguaje inventado por Cortázar, musical, que hay que interpretar como un juego” (Wikipedia, <http://es.wikipedia.org/wiki/Gl%C3%ADglico>)

Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sústalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplicando, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas fímulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente su orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, la esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volposados en la cresta del murelio, se sentía balparamar, perlinos y márulos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pínice, en niolamas de argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias.

Cortázar, *Rayuela*, cap. 68

Preguntas de comprensión:

1. ¿Qué crees que el autor nos está contando?

- a. Cómo preparar una receta.
- b. Una escena erótica.
- c. Una pelea en un bar.

2. ¿Cuándo se le amalaba el noema a ella?

- a. cuando caía en hidromurias.
- b. solo en sústalos exasperantes.
- c. cuando él le amalaba el noema.

3. ¿Qué sucedía cuando se entreplumaban?

- a. la jadehollante embocapluvia los encrestoriaba.
- b. algo los encrestoriaba y llegaba el clinón.
- c. se paramovía el ulucordio.

Conclusión:

A pesar de que el texto está lleno de palabras inventadas, podemos comprender perfectamente de qué habla. De la misma manera, cuando nos enfrentamos a un texto en el que no conocemos todas las palabras, debemos intentar entender el sentido global y no bloquearnos en palabras que no son esenciales para la comprensión. Además, nuestro conocimiento del español nos permite ver enseguida que, por ejemplo, “amalaba” es un imperfecto del verbo “amalar”, que “hidromurias” es un sustantivo femenino plural, o que “jadehollante” es un adjetivo. Ante una palabra que no entendemos, debemos tratar de analizarla, intentar reconocer la categoría gramatical a la cual pertenece, observar bien las palabras que la acompañan; todo esto nos puede ayudar mucho a desentrañar su significado.

ACTIVIDAD 3: DEDUCIR EN UNA NUEVA LENGUA ROMÁNICA

¿Has estudiado alguna vez rumano? Probablemente no, pero con esta actividad te vas a sorprender de todo lo que puedes entender en una lengua que no conoces, bastará con aplicar las instrucciones que encontrarás antes del texto para darte cuenta de que puedes comprender mucho más de lo que imaginas. ¿De qué crees que se habla en el artículo?

Instrucciones:

1. Intenta delimitar el tema a partir del título.
2. A continuación, haz una primera lectura rápida del texto. No leas palabra por palabra, salta los obstáculos, no te pares, no te sientas condicionado por la posición de las palabras, no te preocupes por los detalles gramaticales desconocidos y, sobre todo, no te bloques.
3. El paso siguiente consiste en subrayar todos los vocablos que entiendas.
4. Ahora intenta deducir el significado de las palabras que no comprendes. Para ello, utiliza la lógica del contexto.
5. Una última lectura del texto te permitirá deducir nuevas palabras a partir del contexto general y te facilitará una mejor comprensión del texto.

(VV. AA., *Eurocom - Los siete tamices: un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*, p. 23)

Barack Obama, favorabil unui dialog constructiv cu Cuba

Președintele american Barack Obama a declarat, vineri, în discursul inaugural al Summit-ului Americilor de la Trinidad-Tobago - că este dispus să susțină un dialog cu Cuba, abordând o serie de subiecte ca drepturile omului, cu condiția ca dialogul să dea rezultate.



Recunoscând - ca și secretarul de stat Hillary Clinton - că politica americană față de Cuba a eșuat, el și-a exprimat încrederea în posibilitatea unor noi relații între SUA și Cuba.

"În cursul ultimilor doi ani am spus - și repet astăzi - că sunt dispus să fac astfel ca administrația mea să angajeze dialogul cu guvernul cubanez abordând un larg evantai de probleme: de la drepturile omului, libertatea exprimării și reforma democratică la droguri, trecând prin imigrație și problemele economice", a spus el.

Adevarul.ro : 18 apr 2009

(Texto extraído de E. Clua, E. Martín Peris, 2009, p. 6)

¿Sorprendido? Aplicar estos cinco pasos cada vez que leas un texto en español o en cualquier otra lengua que estés estudiando te ayudará a comprender el significado global del texto y el de muchas palabras.

4.2 Familiarizar a los estudiantes con el concepto de unidad léxica y de colocación

Es importante que los alumnos sean conscientes, desde una etapa bastante inicial de su formación, de que algunas palabras pueden ir juntas en una lengua determinada, pero otras no, y “es preciso aprender a combinarlas tal y como lo hacen los nativos de esas lenguas.

(Higueras, 2006, p. 37).

ACTIVIDAD 1

¿Qué significa para ti conocer una palabra? Coméntalo con tus compañeros.

En realidad, podemos afirmar que **conocemos una palabra cuando:**

- comprendemos su significado
- sabemos con qué palabras podemos combinarla
- si hay otras palabras que significan lo mismo
- con qué otras palabras la asociamos
- sabemos las connotaciones socioculturales que contiene
- podemos expresar nuestra experiencia personal, costumbres, ideas... relacionadas con la palabra

Observa la siguiente tabla y después haz lo mismo con otra palabra en español; puede ser un verbo o un sustantivo.

Traducción : pétit-déjeuner	Sinónimos : almuerzo (que al mismo tiempo significa “comida”)	Palabras de la misma familia : desayunar en ayunas ayunar
Mi desayuno preferido: bocadillo de jamón con un zumo de naranja	EL DESAYUNO	Mi desayuno habitual : Café con leche y galletas o pan tostado con mantequilla y mermelada.
Lo asocio con : cruasán mermelada tostada café con leche jamón mesa mañana noticias sueño energía	Connotaciones socioculturales : En general en España se desayuna poco, pero se suele hacer una pausa a media mañana para comer por ejemplo un bocadillo y poder aguantar hasta la hora de la comida, que es más tarde que en los otros países.	Se puede usar con estas palabras: un desayuno copioso frugal sano equilibrado completo tranquilo tomar el desayuno preparar ir a comprar

ACTIVIDAD 2

Las palabras no se combinan igual en las distintas lenguas. ¿Sabes combinar estas palabras en español? Después reflexiona, ¿cómo se dice en tu idioma? ¿Se combinan igual?

- | | |
|---------------|-----------------------|
| 1. resolver | a. un favor |
| 2. sacar | b. un desengaño |
| 3. tener | c. dinero |
| 4. despedirse | d. consejos |
| 5. pedir | e. en Madrid |
| 6. trabajar | f. buenas notas |
| 7. prestar | g. a jornada completa |
| 8. quedarse | h. un problema |
| 9. dar | i. en el paro |
| 10. trabajar | j. de alguien |

Las palabras que aparecen a menudo juntas en una lengua se llaman **colocaciones**. Es muy importante para aprender el léxico de forma eficaz **estudiar colocaciones en lugar de palabras sueltas**. Cuando crees tus fichas de vocabulario, no escribas las palabras solas, sino con otras palabras con las que se pueden combinar. Observa, aquí tienes otros ejemplos de colocaciones:

DAR

un beso
pena
más tiempo
deberes
rabia

COMIDA

frugal
rápida
basura
preparada
familiar

PEDIR

ayuda
la cuenta
limosna
un favor
un aumento de sueldo

¿Cómo completarías tú las siguientes fichas?

.....

limosna
un favor
dinero
una hipoteca
ayuda

EXAMEN

QUEDARSE

ACTIVIDAD 3

Ahora que ya sabes que es muy importante aprender las palabras en grupos y no de forma aislada, lee el texto y subraya algunas colocaciones importantes que te gustaría recordar. Después, clasifícalas según su estructura (encuentra al menos una colocación de cada tipo).

REDES SOCIALES: AMIGOS EN “LA RED”

El filósofo griego Aristóteles decía que el ser humano no puede vivir solo, necesita vivir en sociedad.

Ahora, en el siglo XXI, los seres humanos necesitamos relacionarnos con otras personas, pero la forma de relacionarnos está cambiando: ahora hay otras maneras de actuar den sociedad y de comunicarnos con otros: Internet.

En Internet encontramos muchas redes sociales: Facebook, Twiter y MySpace. A algunas personas no les gustan mucho estas redes sociales porque piensan que van a perder el contacto con el mundo real, el contacto físico con la gente, porque no piensan que detrás de las pantallas del ordenador hay personas. Además, la forma tradicional de comunicarnos no va a desaparecer, igual que las bicicletas no han desaparecido con los coches y los aviones.

Los seres humanos necesitan actuar en grupo, la gente necesita relacionarse con personas que tienen intereses parecidos: por eso las redes sociales tienen tanto éxito en Internet: existen agrupaciones de educadores, médicos, madres de bebés, seguidores de fútbol, estudiantes, abuelos en la red...

(...)

Pero Internet tiene muchos inconvenientes: no hay secretos en Internet, todo lo que cuentas tú, o tus amigos cuentan sobre ti, lo pueden saber otras personas que no conoces. Tú puedes ser discreto, pero no sabes si tus contactos lo son. Además, si tus amigos cuelgan una foto en la web y tú estás en la foto, todo del mundo puede verla. Es fácil subir información al ciberespacio, pero la información nunca desaparece completamente, es casi imposible.

Extraído de *El mundo en español A2*, Punto y Coma

VERBO + SUST	VERBO + ADV	VERBO + PREP + SUST
<i>perder el contacto</i>
.....
.....
SUST + ADJ	SUST + PREP + SUST	
<i>redes sociales</i>
.....
.....

Pueden encontrar las soluciones en los anejos.

4.3. Recursos lexicográficos para trabajar unidades léxicas y colocaciones

A continuación os presentamos algunos recursos muy útiles para trabajar el léxico, especialmente las colocaciones, aunque no únicamente. Además de presentar las distintas herramientas (diccionarios bilingües y combinatorios on-line o en papel, páginas web para traducir expresiones, bancos de datos y otros), propondremos algunas actividades para que nuestros alumnos se familiaricen con estos instrumentos, ya que, aunque todos utilizan diccionarios, muchos no lo hacen de forma adecuada. Los alumnos encuentran generalmente más dificultades ante palabras polisémicas y colocaciones, por eso centraremos las actividades en este tipo de

unidades léxicas. Es necesario advertir a nuestros alumnos que los traductores automáticos, como el de Google, proporcionan en la mayoría de los casos traducciones erróneas, puesto que traducen palabra por palabra y no detectan colocaciones, de ahí la necesidad de proporcionarles nuevas técnicas para traducir correctamente.

4.3.1. Diccionarios bilingües

De todos los diccionarios bilingües existentes destacamos Wordreference.com (<http://www.wordreference.com>), ya que está disponible on-line y es más completo que otras obras de este tipo. Su particularidad es que presenta una variedad más amplia de colocaciones y locuciones que otros diccionarios bilingües. Además, podemos acceder a foros en los que se discute sobre cómo traducir una determinada colocación o expresión o en los que podemos plantear nuestras propias dudas.

Figura 6: entrada correspondiente a “rollo” en el diccionario Wordreference.

Uno de los mayores problemas al que se enfrentan nuestros alumnos cuando utilizan un diccionario es el de no saber elegir la acepción correcta de una determinada palabra polisémica. Para entrenarlos, podemos crear un texto en el que aparezca varias veces la misma palabra pero con significados distintos y, a partir del contexto, tener que reconocer en cada caso cuál es el significado adecuado.

Busca en el diccionario wordreference.com y di qué significa en cada caso la palabra “rollo”:

-El viernes fuimos a cenar a un restaurante chino porque a Maribel le encantan los (1) **rollitos** de primavera. Apenas nos sentamos Maribel empezó a soltarme un (2) **rollo** sobre no se qué historia de Juan y a llorar desconsoladamente, y bueno, yo estaba la mar de feliz pero imagina, me cortó el (3) **rollo** un montón...

-¿Y tú qué hiciste?

-Pues como no tenía pañuelos, fui a buscar un trozo de (4) **rollo** de papel al baño para que se secase las lágrimas, después empezamos a hablar y se fue calmando... Bueno, no quiero (5) **enrollarme** más, ya sabes cómo es Isabel.

- Y tú, ¿qué tal la peli que fuiste a ver?

-Uf, ¡menudo (6) **rollo**! Hubiera sido mejor quedarme en casa de Pedro...

- Por cierto, ¿qué pasa con Pedro? Cuando hablas de él se te enciende la mirada...

- Nada, nada, hay (7) **buen rollo** pero nada más.

4.3.2. Diccionarios combinatorios

Los diccionarios combinatorios van dirigidos tanto a hablantes nativos como a estudiantes que aprenden español como L2 que desean mejorar el uso de la lengua, y resultan especialmente útiles cuando dudamos a la hora de traducir una colocación. Herramienta esencial para los traductores, nuestros alumnos de ELE podrán sacar un gran provecho de este tipo de obras si dedicamos algún tiempo en clase a presentarlas y a explicar cómo funcionan.

Uno de los más célebres es el diccionario *Redes*, de Ignacio Bosque. En la introducción del diccionario, el autor describe las diferencias que guarda *Redes* con otras obras lexicográficas (2004, Bosque, XII):

El rasgo fundamental de este diccionario es el hecho de que especifica en cada entrada las restricciones semánticas que las palabras se imponen unas a otras. El aspecto que resulta quizás más sorprendente de esta información es que no aparece en los diccionarios, pero a la vez es esencial para el conocimiento del idioma, tanto el que corresponde a un hablante nativo como el que intenta adquirir el que lo estudia como segunda lengua. Así pues, este diccionario se diferencia de los de ideas afines y de los ideológicos en que no analiza el mundo a través del léxico, sino el léxico mismo a través de la relación que existe entre el significado de las palabras y la forma en que las combinamos.

Existen otros diccionarios combinatorios, como *Práctico*, versión reducida y más fácil de usar que *Redes* del mismo Bosque y el DiCe, de Alonso Ramos, obra destinada exclusivamente a los alumnos de ELE, solo disponible en la red y todavía en proceso de construcción. Tal vez, si deseamos empezar a usar un diccionario combinatorio con alumnos de nivel inicial, el diccionario *Práctico* resultará más manejable y la información disponible suficiente para cumplir nuestros objetivos.

Para introducir a los alumnos en el uso de los diccionarios combinatorios, en primer lugar, se comparará la entrada de una misma palabra en el diccionario monolingüe y en el combinatorio. En segundo lugar, les pediremos que saquen conclusiones, que reflexionen sobre la utilidad del diccionario combinatorio y determinen en qué casos

puede ser útil. Por último, podemos leer con ellos la guía rápida del diccionario para comprender cómo está estructurado.

Ferrando Aramo (2009, p. 84) resume en algunos puntos las actividades que propone Minervini (2006, p. 106-114) para profundizar en el uso del diccionario *Redes*:

- Que los alumnos, a partir de una serie de ejemplos que contienen colocaciones con el verbo “armar(se)”, sustituyan el sustantivo colocado por otro de los recogidos en el diccionario sin alterar el sentido de las frases.
- Que los alumnos traduzcan a su lengua materna las frases anteriores y comparen los equivalentes.
- Que los alumnos redacten frases a partir de una serie de colocaciones dadas.
- Que los alumnos, a partir de un ejemplo dado, elijan o busquen sinónimos para uno de los elementos de la colocación.
- Que los alumnos busquen en *Redes* una palabra cuya definición ya conozcan y busquen con qué palabras puede combinarse y clasifiquen las colocaciones resultantes por grupos, según sus categorías estructurales.
- Que los alumnos con la ayuda de *Redes* y de un buscador de Internet realicen un juego de colocaciones encadenadas. Un alumno tendrá que elegir alguna de las colocaciones del texto y pedirle al compañero que construya una frase que la contenga. A continuación, el primer estudiante deberá construir una frase que contenga una colocación con alguna de las palabras de la frase que ha construido su compañero y así sucesivamente.

En cuanto al diccionario *Práctico*, Higuera (2006) advierte, igual que Minervini, de la necesidad de familiarizarse con el diccionario combinatorio, de reflexionar sobre su uso y el concepto de colocación, y también sobre la imposibilidad de traducir algunas combinaciones palabra por palabra. Entre las actividades que propone, Ferrando (2009, p. 85) destaca las siguientes:

- Que segmenten el input (un texto, por ejemplo) en bloques y que busquen en el diccionario las palabras clave del texto, ver qué combinaciones les resultan familiares y cuáles no.
- Que busquen que adjetivo o verbos acompañan a un sustantivo determinado y después consulten *Práctico* para añadir más palabras.
- Que trabajen los usos literales o los metafóricos de las colocaciones mediante la elaboración de una lista de palabras y expresiones positivas o negativas del texto.
- Escribir un texto relacionado con el tema del texto, pero primero tienen que pensar en palabras clave que contendrá su texto y buscar su combinatoria en *Práctico*.

4.3.3. Un traductor on-line con textos bilingües y palabras en contexto

Linguee (<http://www.linguee.fr/francais-espagnol/>) es una herramienta de traducción muy útil, ya que nos permite encontrar la traducción de una palabra o de una expresión entre centenares de textos bilingües. Cuando realizamos una búsqueda, el resultado nos aparece dividido en dos columnas, una para cada idioma. La gran cantidad de ejemplos y contextos nos permiten traducir una numerosa cantidad de expresiones fijas o semifijas. De entre las diferentes ventajas de Linguee, la principal es que obtenemos los ejemplos en su contexto y podemos consultar la fuente en la que aparecen y la frecuencia de uso. Asimismo, es una herramienta fácil de usar, aunque no exenta de inconvenientes, ya que a veces no encontramos la palabra o palabras que queremos traducir.

Por ejemplo, si deseamos saber la traducción de “sufrir altibajos”, en el diccionario bilingüe encontramos en la entrada de “altibajos” que “tener altibajos” es *avoir des haut et des bas*, pero no nos da ninguna pista que nos indique si podemos combinarla con “souffrir” como se hace en español (“sufrir altibajos”). Con Linguee, sin la necesidad de pasar por un diccionario combinatorio obtendremos que en francés la colocación exacta es “subir des hauts et des bas”.

 español	 français
[...] se adjunta al convento de los agustinos, que a lo largo de los siglos ha sufrido altibajos y ahora es propiedad de las Hermanas de la Sagrada Familia Spoleto, que [...]	[...] attaché au couvent des Augustins, qui au cours des siècles il a subi des hauts et des bas , et est maintenant détenue par les Sœurs de la Sainte Famille Spolète, [...]
bed-and-breakfast-sicily.info	bed-and-breakfast-sicily.info
La mayoría de esas áreas han sufrido una historia larga y llena de altibajos bajo años de administración colonial de tipo apartheid y, más recientemente, mediante [...]	La plupart de ces zones ont subi des péripéties variées sous les régimes coloniaux et l'apartheid et, plus récemment, elles ont pâti d'un certain nombre de politiques gouvernementales problématiques.
weavingaweb.org	weavingaweb.org
Por consiguiente, es necesario examinar medidas que atenúen los altibajos del ciclo empresarial, incluida la necesidad de que las instituciones financieras creen «colchones» anticíclicos en épocas de bonanza que puedan utilizarse durante las fases de recesión, lo cual	Il sera ainsi notamment nécessaire d'examiner: des mesures visant à atténuer les fluctuations du cycle des affaires, y compris la nécessité pour les établissements de crédit de constituer des tampons de capitaux anticycliques dans les phases de bonne conjoncture,

Figura 7: captura de pantalla de los resultados de la búsqueda de “sufrir altibajos” en Linguee

4.3.4. Corpus y una versión fácil de los corpus: los buscadores de Internet

“Un corpus es una base de datos, un conjunto de textos de diversa procedencia almacenados en soporte informático que resultan especialmente útiles para conocer el comportamiento colocacional de una palabra”⁹. Destacaremos el CREA (Corpus de Referencia del Español Actual), de la Real Academia Española (<http://corpus.rae.es/creanet.html>) y el Corpus del Español (<http://www.corpusdelespanol.org/>), desarrollado por Mark Davies de la Brigham Youth University. El Corpus del Español (CdE) de Davis ofrece la posibilidad de buscar colocaciones en función de la categoría gramatical de los colocados y también en función de criterios semánticos, cosa que no permite el CREA. Si nos interesa trabajar las variedades lingüísticas de los distintos países donde se habla español, el CREA resulta también un utensilio muy eficaz gracias a que nos permite restringir la búsqueda de una palabra a fuentes de un país determinado.

Con los corpus podremos realizar la mayoría de las actividades presentadas en el apartado anterior, el de los diccionarios combinatorios y, además, serán una fuente importante de input, ya que tenemos acceso a contextos más amplios en los que aparecen determinadas palabras. Una actividad sencilla con los corpus, realizable también con los diccionarios combinatorios, podría ser entregar a nuestros alumnos un texto con colocaciones, algunas erróneas, y pedirles que busquen en el corpus las combinaciones imposibles o poco probables en español.

El inconveniente de los corpus es que son una herramienta relativamente difícil de utilizar, y más si consideramos que en el trabajo que nos ocupa las actividades van

⁹ Definición que aparece en la actividad de Didactired de M. Pérez Serrano titulada “Combina y vencerás (II)”.

dirigidas a alumnos de Secundaria, por ello proponemos substituir el corpus por un buscador de Internet.

Les daremos una serie de colocaciones y, con un buscador, puede ser Google u otro, determinarán cuáles les parecen correctas y cuáles no.

Colocación	Casos en Google	¿Correcta?
<i>coger un café</i>	34.900	No con el significado de "tomar un café"
<i>tomar un café</i>	18.600.000	Sí
<i>preguntar un favor</i>	839	No
<i>pedir un favor</i>	9.910.000	Sí

Cuando los resultados no sean totalmente esclarecedores, como podría ser el caso de "coger un café", pediremos a nuestros alumnos que analicen los casos y que comprueben qué significado tiene "coger un café". Si los analizan adecuadamente, se darán cuenta de que los resultados con "coger un café" se refieren a "agarrarlo con la mano" y no a "beber un café".

Como decíamos, el buscador también es una buena herramienta para aprender a desconfiar de los parecidos entre la L1 y la LE y conseguir seleccionar la base correcta de una colocación entre varias opciones, algunas de las cuales funcionarían en francés pero son incorrectas en español.

Teniendo en cuenta que "cumplir una promesa" se traduce en francés por "tenir une promesse", pidamos a los alumnos que elijan la opción correcta en esta frase y que después comprueben con el buscador si les parece que han seleccionado realmente la correcta.

cumplir/ responder a / tener

Espera un poco, ya sabes que Juan siempre sus promesas.

En Google nos aparecen 903.000 resultados para "cumplir una promesa" y 73.300 de "tener una promesa"; en este caso cabría advertir que los resultados de la segunda opción son bastante numerosos porque equivaldrían a "avoir une promesse", colocación menos común, pero no imposible. Es importante recordarles que, ante la duda, pueden consultar un diccionario combinatorio para sacar una conclusión sobre la corrección o menos de una determinada colocación. En efecto, en Redes podrán comprobar que se puede "mantener" o "hacer" una promesa, pero no "tenerla".

4.4 Bases léxicas contrastivas

Es muy importante que los alumnos sean los autores de sus propias fichas de léxico, puesto que, como comentábamos en la introducción, existe entre ellos una cierta tendencia a esperar que el profesor les entregue una lista de palabras que deben estudiar para el examen, evitando así tener que ocuparse ellos de realizar un verdadero trabajo lexical. Esta práctica conduce a los estudiantes a memorizar las palabras para el examen y olvidarlas apenas lo han entregado. Si por el contrario, los convertimos a ellos en los artífices de sus fichas de léxico, van a aprender el vocabulario de cada unidad de forma personalizada, reflexiva y más duradera. En sus bases léxicas, que los alumnos realizarán al finalizar cada unidad del programa, podrán incluir diferentes recursos presentados anteriormente en este trabajo: mapas conceptuales, clasificación de las palabras según se parezcan o no al francés, cajas contrastivas, colocaciones con su traducción...

En los anejos se puede consultar un ejemplo de base léxica contrastiva para la actividad de la comida del nivel A1.

5. UNIDAD DIDÁCTICA

5.1 Justificación

5.1.1. Grupo meta y contexto de aprendizaje

Descripción de los alumnos

Esta unidad ha sido creada para los alumnos de segundo año de español del Instituto de Secundaria Notre-Dame des Champs, en Bélgica, aunque también puede utilizarse con cualquier otro grupo de alumnos francófonos (jóvenes y adultos) de nivel B1.

Descripción del curso

Curso anual, de septiembre a junio.

Grupo numeroso: 25 alumnos.

Nivel intermedio, A2+/B1.

El curso no tiene lugar en un país de habla hispana.

5.1.2. Objetivos

Objetivos generales y objetivos específicos

Dotar a los alumnos de estrategias efectivas para el aprendizaje del léxico y fomentar la comprensión lectora y oral infiriendo los significados a través del contexto.

Ser capaces de hablar de experiencias de la vida propias y de otras personas haciendo un uso adecuado del léxico.

Objetivos lingüísticos

- Ser capaces de hablar sobre experiencias de la vida utilizando un léxico rico y adecuado y haciendo buen uso del Pretérito Perfecto y del Pretérito Indefinido.

Objetivos socioculturales

- Reflexionar sobre estilos de vida; conocer las experiencias de algunos personajes insólitos.

Objetivos pragmáticos (sociolingüísticos)

- Saber hacer preguntas sobre experiencias vitales a un compañero y hablar de las propias.
- Expresar la propia opinión sobre diferentes estilos de vida.
- Comprender entrevistas y textos escritos y orales.

Objetivos estratégicos

- Dotar al alumno de estrategias de aprendizaje del léxico, especialmente colocaciones.
- Comprender el significado de palabras desconocidas gracias al contexto.

- Reflexionar sobre los parecidos y diferencias de determinadas unidades léxicas entre el español y el francés.

5.2. Materiales

Fotocopias que se adjuntan y ordenador con proyector y altavoces o pizarra digital.

5.3. Estructura, organización y descripción de las actividades

Práctica de las cuatro destrezas (expresión e interacción escrita, expresión e interacción oral, comprensión escrita y comprensión oral), con especial atención a las actividades de vocabulario. Actividades de comprensión basadas en documentos reales, en algunos casos adaptados, relacionadas en todos los casos con el tema de las experiencias de la vida y relatos biográficos. La estructura de la UD es la siguiente:

- Presentación del input a partir de dos textos y una comprensión auditiva con presentación y práctica contrastiva del vocabulario.
- Ampliación del léxico con actividades basadas en colocaciones, sinónimos, descubrir el intruso...
- Actividades creativas de producción escrita y oral.

Esta unidad está formada por seis actividades, además de la tarea final. Cada actividad funciona casi como una miniunidad, ya que está compuesta por varios ejercicios interrelacionados. Se desarrollará en **seis sesiones de 50 minutos** con una parte de trabajo en casa:

- **Sesión 1:** actividad 1
- **Sesión 2:** actividad 2
- **Sesión 3:** actividades 3 y 4 (los apartados B y C de la actividad 4 se realizarán en casa como deberes)
- **Sesión 4:** actividad 5
Observación: probablemente no tendrán tiempo de terminar la expresión escrita en clase, por lo que deberán reunirse para terminarla fuera de la escuela. Dependiendo de las características del grupo, podríamos proponer la expresión escrita como trabajo individual, a entregar. El texto será corregido y evaluado por el profesor.
- **Sesión 5:** actividad 6
Observación: la tarea final tiene una parte de trabajo en clase: puesta en común de las informaciones, elaboración de un borrador... y una parte que tiene que ser completada en casa: escribir la entrevista definitiva, ensayar y grabarla.
- **Sesión 6:** visionado de las entrevistas y votaciones

Descripción de las actividades

ACTIVIDAD 1

Con esta actividad presentamos el tema de esta unidad: la vida de personas poco corrientes. Para ello, leeremos una entrevista a un payaso apasionado de las matemáticas, pero antes realizaremos algunas actividades para contextualizar el texto y despertar el interés por la lectura.

Apartado A:

- **contextualización de la CL**
- **actividades de presentación de vocabulario**
- **expresión e interacción oral**

En primer lugar, preguntaremos a nuestros alumnos si les gusta el circo o si han estado alguna vez (1). Luego, a partir de unas imágenes, les pediremos que digan nombres de profesiones relacionadas con el circo: *trapequista, funambulista, taquillero, payaso...*

(2) A continuación, vamos a pasar a definir las cualidades para ejercer estas profesiones: *Para ser funambulista, hay que tener equilibrio, hay que ser ágil y atrevido y no tienes que tener miedo de las alturas* (3).

En el punto (4) les pediremos que busquen adjetivos que definan la vida en el circo. Es un buen momento para mostrarles la entrada de la palabra “vida” en un diccionario combinatorio (Práctico o Redes), que podemos proyectar o mostrar en la pizarra digital, si disponemos de ella, o en el caso contrario, entregarles una fotocopia, y pedirles que seleccionen los adjetivos que definen mejor la vida en el circo: *vida agitada, ajetreada, austera...* Es una actividad fácil que nos permite familiarizarlos con los diccionarios combinatorios.

Por último (5, 6), en clase abierta, les preguntaremos si piensan que podrían vivir en el circo y, en caso de tener que desarrollar una de las profesiones anteriormente mencionadas, cuál elegirían y por qué: *Yo sería equilibrista porque me gusta mucho el deporte, tengo equilibrio y soy flexible...*

Apartado B: comprensión lectora

(En grupos de tres) entregamos la entrevista en una doble página, de forma que puedan leerla toda sin tener que darle la vuelta a la hoja. A parte les daremos las respuestas que faltan recortadas. El objetivo es colocar cada respuesta en el lugar adecuado. Probablemente, encontrarán algunas palabras desconocidas y quizá no comprendan algún fragmento, aún así, tenemos que animarlos a que a finalidad de la actividad es colocar las tarjetas y no comprenderlo todo a la perfección. Una vez corregida la actividad, podemos entregarles el texto completo para que puedan trabajar más cómodamente.

Apartado C: reactivación del contenido de la entrevista

En primer lugar, tienen que subrayar los temas de los que se habla en la entrevista y, seguidamente, tratar de recordar el máximo de información de cada uno de ellos sin volver a leer el texto. Se puede hacer en clase abierta o en parejas.

-La profesión: es director de circo y payaso, ha trabajado como hombre bala y...

- Sus aficiones: su gran pasión son las Matemáticas...

Apartado D: sistema formal (uso del Pretérito Perfecto/ Indefinido)

Los estudiantes vuelven a leer la entrevista y escriben todas las experiencias vitales del padre y del propio entrevistado. Una vez hecho esto, traducen las frases al francés y observan si hay muchas diferencias en la construcción de las frases; podemos pedirles que señalen con un fluorescente si hay, por ejemplo, divergencias en el uso de las preposiciones. También les pediremos que analicen cómo se comportan los tiempos verbales y que completen la tabla que tienen al final del ejercicio. Para hacerlo, utilizarán algunos ejemplos del texto.

Observaciones: esta actividad no es una presentación de estos tiempos, que ya han sido trabajados anteriormente, sino un recordatorio de su uso para que sean capaces de hablar de acciones autobiográficas utilizando los dos tiempos de forma correcta. Los alumnos tienden a expresarse en pasado utilizando únicamente el Pretérito

Perfecto porque les resulta más fácil, por eso insistiremos en la necesidad de saber combinar ambos. Si los alumnos tienen dificultades con la forma, es decir, con la conjugación de los verbos, les daremos fotocopias suplementarias para que las trabajen en casa, pero no haremos un repaso en clase porque no es el objetivo de esta unidad.

ACTIVIDAD 2

Apartado A: comprensión auditiva con respuesta múltiple

En esta segunda actividad, los alumnos se enfrentan a otra entrevista, que en esta ocasión está dirigida a un joven estadounidense que vive en España. El ejercicio de comprensión es de respuesta múltiple y podrán escuchar la entrevista dos veces. Antes de corregir, compararán las respuestas con el compañero o la compañera de al lado. La corrección se hará en clase abierta.

Apartado B: presentación del concepto de colocación

Hemos extraído algunas colocaciones de la entrevista y las hemos separado. Bastará con unir las palabras de las dos columnas para hallarlas. En esta actividad se presenta el concepto de colocación; si vemos que no les queda muy claro pondremos otros ejemplos. Llamaremos la atención de nuestros estudiantes sobre el hecho de que las colocaciones difieren de una lengua a otra y allí reside la dificultad de los idiomas.

Apartado C: mapa conceptual

Una forma visual y eficaz de presentar el léxico es a partir de asociogramas o mapas conceptuales. Los alumnos completarán el mapa conceptual que se les presenta con las colocaciones de la entrevista.

Apartado C: encontrar la combinación imposible

Les vamos a proponer algunas colocaciones con palabras de la audición y tendrán que detectar al intruso, es decir, la palabra que, combinada con la base, no forma una combinación correcta.

ACTIVIDAD 3

Apartado A: comprensión lectora e interacción oral

Los alumnos tienen que leer y comprender suficientemente el texto para responder a la pregunta que se les plantea: *¿Te parece que Gloria ha llevado a cabo un proyecto importante? ¿Conoces a alguien que haya hecho algo parecido?* Insistiremos en el hecho de que no es necesario que comprendan todas las palabras en esta primera aproximación al texto.

Apartado B: clasificar las colocaciones por categorías

Van a realizar una segunda lectura más exhaustiva que les va a servir para completar la tabla. Podemos aconsejarles que, de nuevo, señalen con un color los elementos que difieran del francés para recordarlos.

Apartado C: completar cajas con colocativos

Hemos elegido algunas colocaciones del texto y hemos añadido a cada una de las bases, un nuevo posible colocativo. Con esta actividad, invitamos a nuestros alumnos a que las completen haciendo uso de un diccionario combinatorio, www.lingue.fr o incluso un buscador de internet. No estará de menos, aunque ya hayamos trabajado

con buscadores o con Linguee, que les recordemos su funcionamiento. Para esta actividad, necesitamos un aula de informática con al menos un ordenador para cada dos alumnos.

Para terminar, hemos colocado en cajas algunas de las colocaciones anteriores: cada elemento de la colocación ocupa una casilla diferente. El objetivo es que completen las cajas con la traducción y que coloreen las casillas en las que los elementos difieren.

ACTIVIDAD 4

Apartado A: contextualización de la actividad

En el apartado A se trata simplemente de introducir las diferentes etapas de la vida (infancia, adolescencia, juventud, madurez y vejez), asegurarnos de qué comprenden estas palabras y, en clase abierta, delimitar entre todos de qué edad a qué edad podemos decir que va cada una.

Apartado B: clasificación de colocaciones en categorías y análisis contrastivo de las mismas

Los alumnos colocan los distintos hechos que pueden darse en la vida de una persona en las diferentes etapas. A continuación, las traducen al francés, marcan las diferencias y piensan qué otras colocaciones podrían incluir. Pueden utilizar las diferentes herramientas que ya conocen: diccionarios bilingües, www.lingue.fr, etc.

Apartado C: completar frases con colocaciones

Damos tres minutos a nuestros alumnos para intentar memorizar las colocaciones del apartado anterior. Luego, deberán completar las frases con alguna de estas colocaciones. La corrección se hará en clase abierta o se proyectarán las frases completas en la pizarra digital o con el proyector.

Apartado D: corrección de frases

Los estudiantes tienen que corregir cinco frases en las que se habla de hechos autobiográficos, en cada una hay un error o más relacionado con el léxico y las preposiciones que rigen algunos verbos. La corrección se hará en clase abierta o se proyectarán las frases completas en la pizarra digital o con el proyector.

ACTIVIDAD 5

Apartado A: contextualización de la comprensión audiovisual

En este apartado descubrirán al protagonista de la entrevista que van a ver. Para ello les invitaremos a que lean un texto de presentación extraído de su página web. Les preguntaremos si les parece interesante el proyecto que está llevando a cabo o si conocen a alguien que haya hecho algo parecido, o si a ellos mismos les gustaría hacerlo cuando sean más mayores.

Apartado B: comprensión audiovisual con preguntas abiertas

Visionaremos el vídeo de la entrevista grabada por la televisión del periódico El Mañana (México) y los alumnos irán contestando a las preguntas. Vamos a ver el vídeo al menos dos veces y, antes de corregir, los alumnos compararán sus respuestas.

Apartado C: expresión escrita

Esta actividad se puede desarrollar individualmente o en parejas, eso dependerá de si queremos evaluar alumno por alumno o no. Van a volver a ver el vídeo, pero ahora con otro objetivo: tomar nota de todos los datos que les pueden ser útiles para escribir un artículo sobre Álvaro Neil. Si disponemos de un aula de informática en la escuela, pueden buscar más información sobre “biciclown” en Internet. La redacción propiamente dicha se realizará en casa y se evaluará

Observaciones: antes que inicien a escribir el texto, les recordaremos que la elección del vocabulario es muy importante y se tendrá especialmente en cuenta a la hora de la evaluación de la actividad. El léxico tiene que ser adecuado, variado, exacto y tienen que incluir colocaciones.

ACTIVIDAD 6

Apartado A: contextualización del texto

A partir del título de la entrevista “Yo vivo del aire” lanzarán hipótesis sobre cuál es la profesión del entrevistado. Vamos a ir escribiendo todas sus respuestas en la pizarra.

Apartado B: comprensión escrita

Objetivo: comprobar si sus hipótesis son correctas. Lectura global y puesta en común. Nos aseguraremos de que han entendido qué significa “silbar” y “silbador”. Les pediremos que lean por segunda vez el texto y que señalen los hechos más destacables de la vida de Kurt Savoy, al mismo tiempo que nos aseguramos de que los han comprendido.

Apartado C: comprender palabras a partir del contexto y encontrar sinónimos

En primer lugar, tratarán de comprender el significado de las frases dentro del contexto de la frase y del texto. Luego, con la ayuda de un diccionario de sinónimos, disponible también en www.wordreference.com, escribirán palabras con el mismo significado.

Apartado D: expresión e interacción oral

Tomando como modelo las preguntas de la entrevista que acaban de leer, las adaptarán para entrevistar a su compañero sobre una de sus aficiones o pasiones. Después explicarán al resto de la clase qué han descubierto. Esta expresión oral se evaluará.

Observaciones: dado que la expresión de la duración (hace que/ desde hace/ desde...) suele originar dudas y errores, les pediremos que completen el cuadro y que analicen las diferencias entre las estructuras en francés y en español.

TAREA FINAL

Procedimiento:

(En parejas)

- Elección de un personaje interesante (puede ser uno de los cuatro que se proponen o pueden inventar uno);
- Imaginar cómo es el personaje, qué cosas interesantes ha hecho en la vida, cuáles son sus proyectos, si tiene familia, qué valores tiene, cuáles son sus aficiones...;

- Invención de una entrevista: preguntas y respuestas (realizar antes un borrador, buscar las palabras clave, colocaciones...);
- Interpretar la entrevista, un alumno como entrevistado y el otro como entrevistador;
- Grabación de la entrevista (en casa);
- Visionado de todas las entrevistas en clase y votación.

5.4. Criterios de evaluación

No habrá un test final que evalúe los conocimientos del alumno, ya que el profesor irá observando todo el proceso de aprendizaje de los alumnos a medida que se desarrollan las diferentes actividades. Además, se evaluarán las actividades 5 y 6 y la tarea final. También habrá una autoevaluación.

5.5. Unidad didáctica

Véase los anejos.

6. CONCLUSIONES

Recordamos que este trabajo nace con el objetivo de mejorar las estrategias de aprendizaje y comprensión del léxico por parte de nuestros jóvenes alumnos francófonos. En la introducción comentábamos que a menudo los estudiantes carecen de técnicas eficaces para el aprendizaje del léxico y, habituados a las listas de palabras, no conocen otras maneras para mejorar su aprendizaje. Asimismo, el desconocimiento del concepto de colocación los aboca a un estudio improductivo de palabras aisladas, que después no saben cómo combinar ni en qué contextos usar. Es decir, nuestros estudiantes no poseen una “conciencia léxica”, lo que les impide aprender el vocabulario de forma efectiva. Por ello, hemos presentado algunas propuestas prácticas para presentar el concepto de colocación, para comparar e individualizar las diferencias entre el francés y el español para expresar un mismo concepto, etc.

En este trabajo hemos analizado las implicaciones pedagógicas del concepto de unidad léxica y de lexicón mental y hemos reflexionado sobre el uso de la L2 en clase de español. Hemos llegado a la conclusión de que los alumnos usan inevitablemente la L2 u otras lenguas que conocen en la clase de LE para comparar la forma en qué funcionan las dos lenguas. Ante esta evidencia y teniendo en cuenta de que una de las dificultades más comunes entre los alumnos es traducir correctamente las colocaciones que no coinciden en su lengua materna y en la lengua de estudio, presentamos una serie de actividades para trabajar el léxico de forma contrastiva. También hemos incluido algunas actividades para descubrir y aprender a manejar algunas herramientas útiles, como diccionarios de definiciones y de sinónimos, diccionarios combinatorios, un traductor de internet (www.lingue.fr) y otros...

Otro de los problemas que señalábamos al inicio, es la falta de entrenamiento en el aprovechamiento del contexto para comprender el significado de las palabras. El alumno medio, ante una palabra que no conoce, pregunta qué significa a su profesor sin antes haber ni siquiera intentado inferir su significado a partir de las palabras que la acompañan. Para entrenarlo en el uso del contexto, hemos incluido en este trabajo una serie de actividades que llevarán a los estudiantes a la reflexión y a adquirir nuevas técnicas para descifrar la significación de los vocablos aparentemente desconocidos.

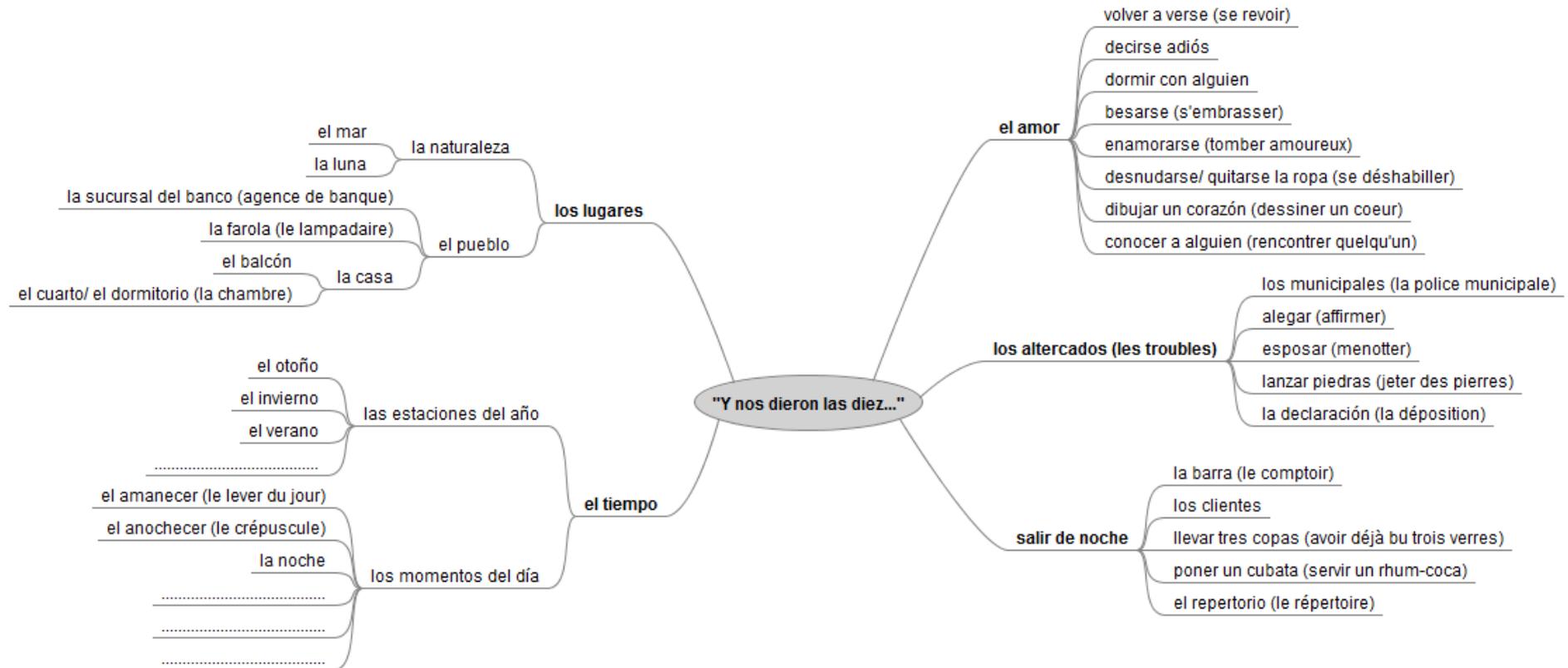
Por último, en la unidad didáctica se han concebido las actividades prestando una atención especial al léxico, que se trabaja respetando las líneas teóricas abordadas, y con actividades basadas en la segmentación del discurso en grupos de palabras, las colocaciones, la elaboración de mapas conceptuales, el análisis contrastivo...

Consideramos pues que hemos cumplido los objetivos que nos habíamos propuesto al inicio de esta Memoria, pero somos conscientes de la necesidad de que tendremos que realizar un duro trabajo en el futuro para adaptar los manuales de los que disponemos o crear actividades en las que se presente el léxico de acuerdo con los principios del Enfoque Léxico y de la Lexicología Contrastiva. Otra tarea que queda por hacer es de carácter lexicográfico y consiste en hacer una recopilación de las colocaciones que se supone que un alumno de español debería conocer en cada tema de un determinado nivel de español. Esta es una empresa colosal, pero podemos marcarnos como objetivo empezar a recoger las colocaciones de cada una de nuestras propias unidades de un curso concreto que estamos impartiendo.

7. ANEJOS

Anejo 1: Mapa conceptual

Mapa conceptual para trabajar el léxico de la canción de Joaquín Sabina: “Y nos dieron las diez...”.



Anejo 2: Ejemplo de base léxica contrastiva



Algunas palabras **se parecen mucho** al francés, como por ejemplo: *el yogur, los calamares, las gambas, las sardinas, el jamón, las salchichas, la hamburguesas...*

Otras son muy **diferentes**: *la berenjena, el calabacín, la mantequilla, los garbanzos, el queso, la pechuga (de pollo)...*

Comidas y horarios:

Por la mañana

A mediodía

Por la tarde

Por la noche

el desayuno (7-9h)

la comida/ el almuerzo (13:30-15h)

la merienda (17-18h)

la cena (21-22h)

Mi plato **favorito** es la *carbonade flamande*.

Mi plato preferido **lleva** *carne de ternera, cebolla, tomate, cerveza, agua, sal, especias...*

Lo que menos me gusta es *la verdura*.

En casa, mi padre o mi madre, prepara **a menudo** *ensaladas, quiches y postres muy buenos de chocolate*.

Casi nunca como *pescado*.

Nunca he probado *la fideuá*.

Me gustaría comer algún día *insectos fritos*.

Tres platos de **cocina española** que conozco son *la paella, el pulpo a la gallega y las gambas al ajillo*.

En español se dice...

¿Qué **lleva** la paella?

Es **para llevar**.

¿Qué **Ø** desea/**n**?

De primero, quería...

¿Me trae otra botella de agua?

La cuenta, por favor.

Ø Siempre dejo algo **de** propina.

¿Cuánto es?

¿Qué le debo?

En España **se** come tarde.

Comer algo **a media mañana**.

En francés se dice...

Quels sont les ingrédients de la paella?

C'est **à emporter**.

Que désirez-vous ?

Comme plat principal, je voudrais...

Pourrais-je avoir une autre bouteille d'eau?

L'addition, s'il vous plaît.

Je donne toujours quelque chose **en** pourboire.

C'est combien?

Je vous dois combien?

En Espagne **on** mange tard.

Manger quelque chose vers 11h.

Anejo 3: Solución de la actividad del apartado 4.2

REDES SOCIALES: AMIGOS EN “LA RED”

El filósofo griego Aristóteles decía que el ser humano no puede vivir solo, necesita vivir en sociedad.

Ahora, en el siglo XXI, los seres humanos necesitamos relacionarnos con otras personas, pero la forma de relacionarnos está cambiando: ahora hay otras maneras de actuar en sociedad y de comunicarnos con otros: Internet.

En Internet encontramos muchas redes sociales: Facebook, Twiter y MySpace. A algunas personas no les gustan mucho estas redes sociales porque piensan que van a perder el contacto con el mundo real, el contacto físico con la gente, porque no piensan que detrás de las pantallas del ordenador hay personas. Además, la forma tradicional de comunicarnos no va a desaparecer, igual que las bicicletas no han desaparecido con los coches y los aviones.

Los seres humanos necesitan actuar en grupo, la gente necesita relacionarse con personas que tienen intereses parecidos: por eso las redes sociales tienen tanto éxito en Internet: existen agrupaciones de educadores, médicos, madres de bebés, seguidores de fútbol, estudiantes, abuelos en la red...

(...)

Pero Internet tiene muchos inconvenientes: no hay secretos en Internet, todo lo que cuentas tú, o tus amigos cuentan sobre ti, lo pueden saber otras personas que no conoces. Tú puedes ser discreto, pero no sabes si tus contactos lo son. Además, si tus amigos cuelgan una foto en la web y tú estás en la foto, todo del mundo puede verla. Es fácil subir información al ciberespacio, pero la información nunca desaparece completamente, es casi imposible.

Extraído de El mundo en español A2, Punto y Coma

VERBO + SUST	VERBO + ADV	VERBO + PREP + SUST
<i>perder el contacto tener inconvenientes colgar una foto subir información</i>	<i>vivir solo desaparecer completamente</i>	<i>relacionarse con otras personas comunicarse con otros vivir en sociedad actuar en grupo estar salir en la foto</i>
SUST + ADJ	SUST + PREP + SUST	
<i>redes sociales intereses parecidos el contacto físico</i>	<i>pantallas del ordenador agrupaciones de educadores/ médicos... el contacto con la gente/ el mundo real</i>	

Gente poco corriente

En esta unidad vamos a inventar una entrevista e interpretarla.

Para ello, vamos a aprender:

- *a hablar de experiencias de la vida propias y de otras personas*
- *a hacer preguntas para conocer la vida de una persona*
- *técnicas para ampliar el léxico relacionado con este tema*



ACTIVIDAD 1: UNA VIDA DE CIRCO

A. Responde a las siguientes preguntas relacionadas con el circo:

1. ¿Te gusta el circo? ¿Has visto alguna vez algún espectáculo de circo?
Coméntalo con tu compañero.
2. ¿Qué profesiones relacionadas con el circo conoces?



3. ¿Cuáles crees que son las cualidades esenciales para ejercer estas profesiones?

Hay que...

ser

hábil/ creativo/ flexible/ágil/atrevido/ gracioso...

tener

imaginación/ buenos reflejos/ sangre fría/ equilibrio/ una gran capacidad de concentración/ una gran confianza en los demás...

no tener

miedo de los animales salvajes/ vértigo/ sentido del ridículo...

saber

hablar en público/ dar órdenes a los animales/ contar historias/ tocar la flauta...

Tiene/n que gustarte...

los niños, los animales/ el peligro/ hacer reír/ el contacto con la gente...

Actividad adaptada de Rond Point 2, ed. Difusión

4. ¿Cómo imaginas la vida en el circo? Piensa algunos adjetivos para definirla. Si no conoces muchos, puedes utilizar un diccionario combinatorio como *Redes* o *Práctico*.

vida ♦ accidentado¹⁹, aciago⁸, acomodado¹⁶, agitado, agotador¹⁴, ajetreado⁷, amargo⁸, anodino, apacible, arrastrado, austero, azaroso¹⁹, bueno, cómodo, completo, complicado...

agitada

5. ¿Crees que podrías llevar este tipo de vida? ¿Por qué?
 6. Y si tuvieras que vivir en un circo, ¿qué trabajo crees que podrías hacer?

-Yo sería equilibrista porque me gusta mucho el deporte, tengo mucho equilibrio y soy flexible.

-Pues yo creo que podría ser...

B. Vas a leer una entrevista a un payaso muy especial, pero faltan algunas respuestas. Léela y coloca estas respuestas en los cuadros vacíos.

a. *Sí, pienso que cualquier lugar será bueno. Ya tengo dicho que me entierren en el cementerio del lugar en el que muera, ¡sea donde sea! Ah, y en la fosa común... para estar acompañado.*

e. *No. Mi padre cayó fuera de la red, se lesionó las cervicales: un año en silla de ruedas...*

b. *Es un mundo protegido y, a la vez, estimulante, emocionante, nómada, políglota... ¡Hablo ocho idiomas! Aprendes de todo. ¡El circo es la mejor universidad!*

f. *¡Me encanta! Yo he vivido siempre en un carromato. No he vivido jamás en un piso. ¡No sabría!*

c. *Sí, las he usado para los cálculos del cañón, la posición de los mástiles de la carpa...*

g. *Mi padre fue saltimbanqui, alquiló un circo, se casó con una bailarina inglesa en Nápoles..., y yo he vivido siempre en el circo.*

d. *Desde niño me atraen: lo que dicen las matemáticas ¡es verdad! No engañan. No fallan. Y gracias a ellas y a la vida en el circo he hecho observaciones interesantes...*

h. *Imposible: mientras salga a la calle un señor con una cabra... ¡habrá circo! Yo no entiendo la vida de los sedentarios.*



La contra

Lluís Raluy, director de circo, payaso y matemático eminente

"Vivo en un carromato, no entiendo la vida sedentaria"

23/04/2012 - 00:00



Foto: Gemma Miralda

[VÍCTOR - M. AMELA](#)

Tengo 70 años. Nací en Sant Adrià de Besòs y he vivido siempre en el circo. Soy director del circo Raluy, ex hombre bala, acróbata, payaso y matemático. Tengo dos hijas treintañeras, Kelly (antipodista) y Louisa (funambulista), y cuatro nietos. Repudio todas las fronteras.

¿Desde cuándo en el circo?

1.

¿La bailarina inglesa fue su madre?

Sí. Mi padre contrató a una compañía de bailarinas inglesas para el circo y se enamoraron a los pies del Vesubio, para toda la vida.

¿Qué recuerda de su niñez en el circo?

Todo maravilloso. ¡El circo es el mejor lugar del mundo para criar a un niño!

¿Por qué?

2.

Aprendes de todo. ¡El circo es la mejor

¿Qué se aprende?

El sentido de la libertad. Excluyes todo patriotismo, las fronteras no cuentan.

¿En qué países ha vivido con el circo?

España y Portugal, y media Europa, y Argentina, Costa Rica y Puerto Rico, Madagascar, isla Reunión, Tanganica (hoy Tanzania), Uganda, Kenia, Senegal, Costa de Marfil, Togo, Benín, Ghana, Camerún, Mauricio, Sri Lanka, Singapur, Malasia, Hong Kong...

¿Y no le cansa moverse tanto?

3.

¿Qué cosas ha hecho en el circo?

Soy clown cara blanca, y antes he sido acróbata de doble barra fija, trapecista volante, hombre bala...

¡Hombre bala!

El pionero fue mi padre, que inventó el doble hombre bala: salen dos volando. Yo he salido disparado muchas veces, en parábola, a unos 50 metros de distancia.

¿No ha tenido ningún accidente?

4.

¿Se recuperó?

Sí. Y volvió a actuar como hombre bala, pero con más cuidado.

¿En qué lugar han estado más a gusto?

Es un gran aliciente para mí no vivir más de cinco meses seguidos en el mismo lugar.

Pero elíjame un lugar.

La exclusiva isla de Saint Barthélemy, en el Caribe: ¡es el paraíso terrenal!

¿Qué le gusta hacer en su ocio?

Profundizo en mis estudios matemáticos.

¿Perdón?

Las matemáticas son mi pasión. Disfruto de mis 7.000 libros de matemáticas: ¡he tenido que ponerles carronato propio!

¿Dónde nació su pasión matemática?

5.

Desde niño me atraen: lo que dicen las matemáticas ¡es verdad! No engañan. No fallan. Y gracias a ellas y a la vida en el circo he hecho observaciones interesantes...

¿Cuál es su última investigación?

Indago el ámbito de los números primos, esos números sólo divisibles por sí mismos o por uno. Aparecen esporádicamente. Demuestro que no se acaban nunca y que siguen apareciendo en una serie infinita de números, más espaciadamente cada vez...

¿Le han servido de algo las matemáticas para su trabajo en el circo?

6.

¿Morirá el circo?

7.

¿Un nómada como usted piensa en el lugar de su muerte?

8.

Adaptado de La Vanguardia del 23 de abril de 2012

C. Ahora que ya tienes la entrevista completa, léela de nuevo y subraya todos los temas que aparecen. ¿Qué recuerdas de cada uno de ellos? Explícaselo a tu compañero.

- | | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| <i>el amor</i> | <i>las aficiones</i> | <i>los proyectos</i> |
| <i>la profesión</i> | <i>la infancia</i> | <i>los gustos</i> |
| <i>las experiencias pasadas</i> | <i>la forma de entender la vida</i> | <i>el carácter</i> |
| <i>las costumbres</i> | <i>el carácter</i> | <i>la política</i> |

D. En esta entrevista, Luis Raluy nos cuenta vivencias de la vida de su padre y de su propia vida, pero lo hace de forma diferente. Completa las frases con las experiencias de los dos y reflexiona. ¿Recuerdas cuándo se usa el P. Perfecto? ¿Y el Indefinido?

Mi padre...	Yo...
<p>fue saltimbanqui</p> <p>alquiló un circo</p> <p>se casó con una bailarina inglesa</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>he vivido siempre en el circo.</p> <p>he sido acróbata/ trapecista</p> <p>he salido disparado muchas veces</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Ahora traduce estas frases al francés. Observa y subraya los cambios que se producen. Luego, completa la tabla.

Mon père...	Moi...
<p>a été saltimbanque</p> <p>a loué un cirque</p> <p>s'est marié avec une danseuse anglaise</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>j'ai toujours habité dans le cirque</p> <p>j'ai été acrobate/ trapéziste</p> <p>je suis sorti propulsé beaucoup de fois</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

USO	TIEMPO	EJEMPLO
Cosas que he hecho (siempre, muchas veces, una vez...) en la vida sin especificar cuándo o que guardan una relación con el espacio actual.	Español:
	Francés:
Se usa para hablar de hechos sin relación con el espacio actual (ayer, hace dos años, hace mucho tiempo, la semana pasada...).	Español:
	Francés:

ACTIVIDAD 2 : VIVIR EN EL EXTRANJERO

A. Vas a escuchar dos veces una entrevista a un estadounidense que vive en España. Responde a las siguientes preguntas:

1. Phillip se fue a Bilbao ...

- a) porque le ofrecieron un buen trabajo.
- b) para aprender español.
- c) porque tiene un amigo allí.

2. ¿Por qué decidió quedarse en España?

- a) Porque se enamoró de una chica.
- b) Porque se divirtió mucho en Bilbao.
- c) Porque perdió el avión.

3. ¿Cuál fue el primer trabajo que hizo en España?

- a) profesor de inglés
- b) periodista
- c) diseñador de páginas web

4. Actualmente...

- a) toca en un grupo y escribe en una revista sobre profesores de idiomas.
- b) tiene diversos proyectos en internet y realiza reportajes de vídeo.
- c) es profesor de inglés y tiene una página web para buscar profesores particulares.

5. ¿Sobre qué trata su último documental?

- a) Es una historia para la televisión americana.
- b) Sobre los artistas de dos ciudades con el mismo nombre.
- c) Sobre las diferencias entre Estados Unidos y España.

6. Aprender español...

- a) fue muy fácil, tuvo un profesor muy bueno.
- b) no le costó nada porque le gusta mucho hablar con la gente.
- c) le resultó muy difícil, ¡el inglés es muy diferente!



Phillip Stark es estadounidense y vive en España

7. Le gusta Madrid ...

- a) porque tiene tanta oferta cultural como Nueva York, pero es más tranquilo.
- b) aunque los alquileres son más caros que en Nueva York.
- c) porque la gente está un poco loca y hay muchos artistas.

8. ¿Cuál es su hobby?

- a) crear páginas web
- b) tocar el bajo
- c) técnico de sonido

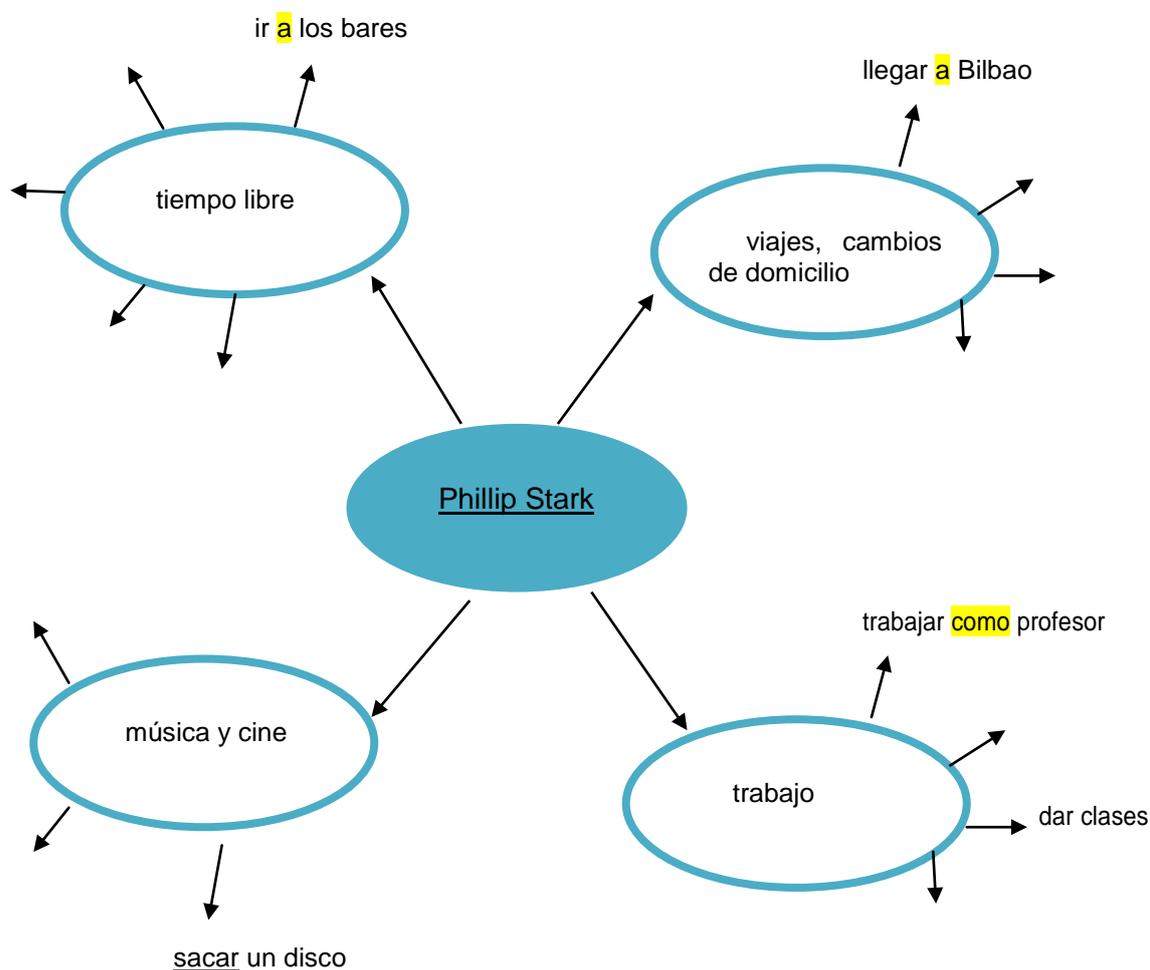
B. A continuación encontrarás algunas palabras que aparecen en la entrevista. Une las palabras de la primera columna con las de la segunda de manera que formen combinaciones correctas:

- | | |
|-----------------------|---------------------------------------|
| 1. <i>vivir</i> | a. <i>como profesor</i> |
| 2. <i>sacar</i> | b. <i>una trayectoria profesional</i> |
| 3. <i>dar</i> | c. <i>el bajo</i> |
| 4. <i>ir</i> | d. <i>en España</i> |
| 5. <i>desarrollar</i> | e. <i>clases</i> |
| 6. <i>alquileres</i> | f. <i>a Bilbao</i> |
| 7. <i>una revista</i> | g. <i>un disco</i> |
| 8. <i>trabajar</i> | h. <i>documentales</i> |
| 9. <i>realizar</i> | i. <i>bilingüe</i> |
| 10. <i>tocar</i> | j. <i>bajos</i> |

Como ves, no todas las palabras se pueden combinar; hay palabras que suelen aparecer juntas y otras no. Normalmente en español decimos “sacar un disco” y “tocar el bajo”, pero no “salir un disco” ni “jugar el bajo”. No hay reglas que lo expliquen; simplemente es así.

Cuando dos palabras aparecen juntas forman una **colocación**.

C. Ahora clasifica las colocaciones en campos semánticos y señala las diferencias existentes con el francés. Puedes escuchar el audio una vez más para añadir algunas colocaciones más.



D. ¿Cuáles de estas combinaciones no son posibles? Tacha la palabra que no sea correcta:

1. **ponerse** en marcha/ una corbata/ perfume/ nervioso/ tímido/ a bailar/ rojo
2. **una revista** bilingüe/ cultural/ gratuita/ lenta/ de viajes/ mala/ interesante
3. **dirigir** una revista/ una empresa/ un coche/ una película/ una maniobra
4. grabar/ sacar/ reproducir/ remover/ preparar/ devolver/ promocionar **un disco**
5. hacer/ realizar/ dirigir/ resolver/ estrenar/ salir en/ proyectar **un corto**

E. A continuación, intenta traducir estas expresiones al español (han aparecido todas en la entrevista). Si no recuerdas cómo se dicen, puedes utilizar un diccionario o www.lingue.fr

1. *mettre en route*:
2. *rencontrer des gens*:
3. *bien s’amuser*:
4. *avoir du mal à faire qqch.*:
5. *prendre une petite bière* :
6. *il ne faut rien d’autre* :
7. *de n’importe quel genre* :
8. *rester dans un endroit* :
9. *pour toujours* :

ACTIVIDAD 3: JÓVENES EXTRAORDINARIOS

A. Esta sección de la revista dominical de La Vanguardia está dedicada a jóvenes que gracias a su ingenio y determinación han cumplido un sueño. Lee el siguiente texto. ¿Te parece que Gloria ha llevado a cabo un proyecto importante? ¿Conoces a alguien que haya hecho algo parecido?

Gloria Molins, viajera incansable y emprendedora precoz, tuvo claro desde pequeña que montaría una empresa relacionada con los viajes porque siempre han formado parte de su vida: “He visitado muchísimos sitios. A los 11 años viví en Chicago; a los 19, estudié en Holanda y después de vivir en Madrid y Barcelona me mudé a Sidney”, cuenta.

Tras dos años en Australia, esta barcelonesa decidió que era el momento de perseguir su sueño. Vacío su mochila de preocupaciones, la llenó de “energía, motivación y mucha ilusión”, tres valores que para ella son “fundamentales”, y se embarcó en un viaje de seis meses para recorrer el sur de Asia.

Su ordenador, la tableta y el móvil se convirtieron en sus herramientas de trabajo para apuntar ideas, hasta que un día lo vio claro: “En Camboya hacía couchsurfing (alojarse de invitada en el sofá) en una casa sin luz ni agua, de una familia autóctona, y pensé: ¡la web se tiene que llamar Trip4real (por viajar viviendo la realidad del lugar)!”.

De vuelta a España, en menos de un año había creado la empresa. “El día que inauguré la web –explica emocionada–, necesité un rato a solas para asimilar que mi sueño se había hecho realidad (...).

Texto de El Magazine de La Vanguardia del 7 de julio de 2013

B. Ahora lee de nuevo el texto y subraya las palabras o grupos de palabras que consideres importantes. Luego, clasifícalos en la tabla:

DESCRIPCIÓN DE LA PERSONA	RELACIONADO CON LOS VIAJES
<p><i>viajera incansable</i></p> <p>.....</p>	<p><i>visitar muchos sitios</i></p> <p>.....</p> <p><i>recorrer el sur de Asia</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
MARCADORES TEMPORALES	HECHOS BIOGRÁFICOS
<p><u>Expresar la duración:</u></p> <p><i>desde pequeño/a</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><u>Situar una acción en el tiempo:</u></p> <p><i>a los once años</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>montar una empresa</p> <p><i>vivir en Chicago/ Madrid</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
OTRAS PALABRAS QUE QUIERO RECORDAR	
<p><i>ver algo claro</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

C. Aquí tienes una serie de colocaciones que aparecen en el texto. Completa las cajas con otras palabras, para ello, puedes utilizar un diccionario combinatorio, linguee.fr, o un buscador de Internet:

visitar	<i>muchos sitios</i>	recorrer	<i>el sur de Asia</i>
	<i>a un amigo</i>		<i>un continente</i>

alojarse en	<i>una casa sin luz ni agua</i>	perseguir	<i>un sueño</i>
	<i>un hotel de lujo</i>		<i>a alguien</i>

montar	<i>una empresa</i>	vivir	<i>en Chicago</i>
	<i>un mueble</i>		<i>solo</i>

mudarse a	<i>Sidney</i>	un/a joven	<i>empresadora</i>
	<i>un barrio de las afueras</i>	

Hemos elegido algunas de los grupos de palabras o colocaciones anteriores. Completa las cajas con la traducción en francés y colorea las casillas cuando observes alguna diferencia importante entre las dos lenguas.

Ejemplo:

alojarse	en	casa	de	una	familia	autóctona
loger	chez			une	famille	locale

Vivir	en	Madrid

hacer	un	sueño	realidad

embarcarse	en	un	proyecto

ACTIVIDAD 4: ETAPAS DE LA VIDA

A. ¿De qué edad a qué edad van las épocas de la vida? Coméntalo con un compañero.

Yo creo que la juventud llega hasta los 25 años.

Pues yo creo que hasta los 35...

INFANCIA
ADOLESCENCIA
JUVENTUD
MADUREZ
VEJEZ

B. Clasifica estas acciones que pueden darse en la vida de una persona según las consideres propias de una u otra etapa de la vida y escribe la traducción en francés. Después, piensa en otros hechos y añádelos. Recuerda que puedes utilizar un diccionario bilingüe o www.lingue.fr.

jubilarse

compartir piso

mudarse a otra ciudad

nacer en...

divorciarse

licenciarse

montar una empresa

estudiar en el extranjero

comprar una casa

cuidar a los nietos

tener hijos

sacarse el carné de conducir

llegar a ser director de una empresa

casarse

emanciparse

criarse en el campo



INFANCIA

criarse en el campo
grandir à la campagne

ADOLESCENCIA

JUVENTUD

MADUREZ

VEJEZ

C. Tienes tres minutos para intentar memorizar las colocaciones que has escrito. Después, sin mirar, intenta completar las siguientes frases con una de las expresiones anteriores:

1. Durante toda mi vida he querido viajar, pero el trabajo no me lo ha permitido mucho. Ahora que voy a, creo que voy a viajar por todo el mundo.
2. Empezaron a salir juntos cuando tenían 22 años; cuando terminaron la universidad, se fueron a vivir juntos, y cinco años después,: organizaron una boda fabulosa a la que invitaron a más de 200 personas.
3. Empezó como jefe de departamento, pero gracias a su profesionalidad y perspicacia el director de la empresa.
4. Lo suyo fue un flechazo, apenas se vieron,locamente.
5. Muchos jóvenes españoles que quieren independizarse tienen que con amigos u otros estudiantes porque los precios de la vivienda son muy caros y los salarios muy bajos.

D. Lee las frases y corrige los errores. Después, compara con tu compañero.

1. Se fue en Madrid para hacer un Erasmus y allí encontró a su actual marido.
2. A los quince años mudó con su familia a la capital porque en el pueblo la situación se había vuelto insostenible.
3. Quitó su trabajo y viajó en toda Sudamérica para un año.
4. Después de cinco años de matrimonio, se enamoró con otro y se divorció de su marido.
5. Decidió pasar su jubilación en el pueblo donde grandió, a unos 100 kilómetros de Madrid; no imaginaba su vejez en la gran ciudad.

ACTIVIDAD 5: GENTE POCO CORRIENTE

A. Álvaro Neil lleva una vida muy poco convencional; un día decidió dejar su trabajo como abogado en Madrid y emprender un proyecto llamado **Miles de sonrisas alrededor del mundo**. Álvaro tiene una página web www.bicliclown.com en la que habla de su proyecto; el texto que leerás a continuación aparece en su web. Léelo y descubre quién es este personaje tan poco corriente.



¿Quién es Álvaro Neil?

Mi nombre es Álvaro Neil, aunque más gente me conoce como el biciclown. Desde el año 2.001 vivo en mi bicicleta, y desde el 2.004 de forma ininterrumpida sin regresar a mi ciudad Oviedo (Asturias-Spain). No tengo planes de regresar hasta que no termine mi proyecto: Miles of Smiles Around the World. En principio en el 2.014, pero voy con algunos años de retraso. Lo de biciclown es debido a que viajo en bici y a que soy payaso. Ofrezco espectáculos de clown, magia, malabares, acrobacia, de forma gratuita a favor de las personas más humildes.

B. A continuación vas a ver una entrevista a Álvaro Neil. Escucha con atención y responde a las preguntas:

1. ¿Qué hacía en España antes de convertirse en “biciclown”?

.....
.....

2. ¿Cuántos kilómetros ha recorrido y cuántos países ha visitado en nueve años?

.....
.....

3. ¿Qué países visitó en su primera salida de España en 2001? ¿Cuánto tiempo duró esta primera aventura?

.....
.....

4. Dibuja el recorrido en el mapa de Sudamérica que encontrarás en la página siguiente. No olvides escribir los nombres de los países. Puedes utilizar Internet.



5. ¿Cuándo empezó su vuelta al mundo? ¿En qué países ha estado hasta el momento? ¿Puedes dibujar su recorrido en este mapa?



6. ¿Dónde se encuentra en el momento de la entrevista que estás viendo?
¿Cuál será el próximo país que visitará?

.....
.....

7. ¿Qué problemas ha tenido durante su viaje?

.....
.....

8. ¿En qué lugares y con qué tipo de público suele actuar Álvaro?

.....
.....

Inspirado en una actividad de Agustín Yagüe titulada "Un payaso en Suramérica"

C. Con tu compañero, vas a escribir un artículo sobre Álvaro Neil en una sección de la revista de tu escuela titulada "Gente poco corriente". Vuelve a ver el vídeo y toma nota de todo lo que te parezca interesante incluir en el artículo. También puedes consultar su página web <http://www.biciclown.com/> o buscar más información en otros sitios. Compara tus notas con las de tu compañero y, juntos, seleccionad los datos que consideréis más importantes para redactar vuestro artículo. Atención, el texto no puede tener más de 250 palabras.

Antes de escribir el texto...

- realiza un **borrador** con las informaciones que vas a incluir
- escribe las **palabras clave** poniendo especial atención en las **colocaciones**

Gente poco corriente

Álvaro Neil nació en España, en Madrid, y.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ACTIVIDAD 6: "YO VIVO DEL AIRE"

A. Vas a leer otra entrevista publicada en La Contra de La Vanguardia, en este caso está dirigida a un hombre "que vive del aire". ¿A qué crees que puede referirse? ¿A qué crees que se dedica? Coméntalo con tu compañero/a.

Pues quizás es un piloto de avión. ¿Tú qué piensas?

B. Lee la entrevista y descúbrelo. ¿Alguno de los dos lo había imaginado?

Curro 'Kurt' Savoy, silbador

"Yo vivo del aire"



VÍCTOR - M. AMELA

Tengo 65 años. Nací en Andújar (Jaén) y hace 31 años que vivo en París. Soy cantante y silbador. Estoy casado desde hace 40 años con Clarita Montes, torera. Tenemos dos hijas, Patricia (31) y David (30). ¿Política? Que no haya ricos y pobres. ¿Dios? Tengo dudas: ¿para qué creó el mal. . . ¿

Películas del Oeste

Nació Francisco Rodríguez Muñoz, luego fue Curro, el del puesto de chucherías, y luego Kurt Savoy, el que ponía silbidos en los duelos de las películas del Oeste. Su silbido le llevó un día a actuar en el teatro Olympia de París, "iel sueño de mi vida!". Y ahora acaba de poner silbidos a una película francesa con Gérard Depardieu y Catherine Deneuve.

1. ¿No se cansa de silbar?

Cada vez que voy a un sitio me piden que silbe...

2. ¿Desde cuándo silba?

Desde siempre. Nadie me enseñó. De niño ya silbaba a las niñas, y luego a las mozas.

3. Y ya no ha parado.

Sigo silbando, sí. Pero jamás imaginé que un día podría vivir de silbar. Es que todavía no me lo creo... ¡Yo vivo del aire!

4. ¿Qué trabajos le ha permitido silbar?

He silbado para la banda sonora de un centenar de películas. Y para la música de 130 anuncios. Y he grabado 43 discos.

5. ¿Discos de silbidos?

Sí, he silbado los mayores éxitos del jazz (acompañado por un cuarteto), he silbado los villancicos más célebres, he silbado temas populares, éxitos del pop y del rock, del country, del flamenco... ¡Y piezas de música clásica! Esto gusta mucho en Japón.

6. ¿Cuál ha sido su trabajo más célebre?

Mi silbido en las bandas sonoras de westerns musicados por Ennio Morricone: he silbado en *El bueno, el feo y el malo*, *Por un puñado de dólares*, *La muerte tenía un precio*, *El hombre de la armónica*...

7. ¿Estudió música?

Cursé estudios en el conservatorio.

8. ¿Silba en la ducha?

Y en la cocina... Voy ensayando por casa...

9. ¿Cómo consiguió su primera guitarra?

Me enteré de que en un concurso de la cadena Ser, con Bobby Deglané, al ganador le daban 20 duros y un bote de Cola Cao!

10. ¿Y participó?

Canté una canción de Elvis, me olvidé de la letra... y rellené el hueco silbando.

11. ¿Y?

¡A todo el mundo le encantó! Y así gané.

12. Y empezó a grabar discos.

Una discográfica me dio cita... y me olvidé del día. Pedí perdón, pero me castigaron: ficharon a un chico llamado Mike Ríos.

13. Miguel Ríos.

Fuimos los primeros rockeros aquí. Por el periodista Tico Medina me llegó una carta de Elvis Presley: quiso conocerme.

14. No me lo creo.

¡Que sí, que sí! Yo había estado una tarde con Paul Anka: le encantó mi silbido... y se lo comentó a Elvis!

15. ¿Cuál es el truco para silbar bien?

Hacerlo con sentimiento. Sentir la canción. Y tener estilo personal,

16. ¿Qué es lo más raro que ha hecho con su silbido?

Meterme en una jaula con leones, en un circo por Castilla. Allí dentro, yo silbaba para atraer al público. Estaba acojonado, casi no me salía el silbido.

17. ¿Le han llamado freaky por todo esto?

Bah, yo me gano la vida sin quebraderos de cabeza ¡y divirtiéndome! Silbar me compensa. El resto... me da igual.

Adaptado de La Vanguardia del 26 de abril de 2012

Ahora que ya has leído el texto, sin mirar, trata de recordar los hechos más destacables de la vida de Kurt Savoy.

-Se hizo famoso gracias a un programa de radio.

-Sí, se olvidó de la letra de una canción y se puso a silbar...

...

C. Busca palabras o expresiones sinónimas a las señaladas en negrita:

1. De niño ya silbaba a las niñas, y luego a las **mozas**.
2. Canté una canción de Elvis, me olvidé de la letra... y **rellené el hueco** silbando.
3. **Pedí perdón**, pero me castigaron: **ficharon** a un chico llamado Mike Ríos.
4. **Estaba acojonado**, casi no me salía el silbido.
5. **Cursé estudios** en el conservatorio.
6. Bah, yo me gano la vida sin **quebraderos de cabeza** ¡y divirtiéndome!
7. ¿Le han llamado **"freaky"** por todo esto?

D. Ahora vas a entrevistar a tu compañero. Para ello, elige algunas preguntas de la entrevista y adáptalas. Si, por ejemplo, a tu compañero le gusta el hockey, puedes preguntarle:

¿No te cansas de jugar al hockey?

¿Desde cuándo juegas al hockey?

¿Cuántos partidos de hockey has jugado?

¿Cuál ha sido tu partido más célebre?

Explícale al resto de la clase algunas curiosidades sobre la pasión de tu compañero.

François lleva cinco años jugando al hockey y ha jugado más de 100 partidos, una vez marcó 15 goles y...

Recuerda:	¿Cómo lo dices en francés?
Juega al hockey desde hace <u>cinco años</u>
Hace <u>cinco años</u> que juega al hockey.
Juega al hockey desde <u>2007</u>
Lleva <u>cinco años</u> jugando al hockey.

TAREA FINAL

A. En parejas, vais a escribir una entrevista a una persona poco común y al final vais a grabarla para que toda la clase pueda verla.

Instrucciones:

1. Elegid uno de estos personajes o inventad otro, la única condición es que tiene que resultar interesante; tiene que ser alguien con una vida particular.

un chico de 18 años que ha dado la vuelta al mundo solo en una barca de vela

un enviado especial a un país en guerra

un político con orígenes muy humildes

un profesor de escuela rural en Guatemala

Otros...

2. Pensad en las **palabras clave** (sin olvidar las colocaciones) que va a contener vuestro texto y escribid juntos la entrevista (las preguntas y las respuestas).
3. Decidid quién va a ser el entrevistador y quién el entrevistado.
4. Practicad mucho hasta que podáis representarla de memoria.
5. Grabad la entrevista. Podéis utilizar una cámara de vídeo, el ordenador o vuestro teléfono móvil.

B. Ahora vamos a ver todas las entrevistas y a votar la...



AUTOEVALUACIÓN: Después de esta unidad didáctica...

	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
Cuando escucho una entrevista en la que se habla de experiencias de la vida, la comprendo...					
Cuando leo una entrevista en la que se habla de experiencias de la vida, la comprendo...					
Soy capaz de hablar de experiencias de mi propia vida o de otra persona...					
Soy capaz de escribir sobre experiencias de mi propia vida o de otra persona...					
Puedo intercambiar opiniones e ideas con mis compañeros en español...					
Comprendo el concepto de colocación y conozco algunas colocaciones para hablar de este tema...					
Considero que aprender colocaciones en lugar de palabras aislada va ... para mejorar mi competencia léxica.					
He aprendido algunas técnicas nuevas para estudiar el léxico...					
Puedo utilizar un diccionario y otras herramientas para encontrar colocaciones...					

Lo más fácil de esta unidad es

Lo que me ha parecido más interesante es

Lo más difícil es

Tengo que mejorar

-
-
-

Lo que voy a hacer para mejorar es...

-
-
-

SOLUCIONES

Actividad 1

A.2. trapecista, funambulista, domador/a de leones, taquillero/a, payaso/a, malabarista...

A.4. La elección de los adjetivos es muy subjetiva. Aquí proponemos unos cuantos: agitada, difícil, frenética, incómoda, itinerante, trepidante, triste...

B. 1.g, 2. b, 3.f, 4.e, 5.d, 6.c, 7.h, 8.a

C. el amor, la profesión, las experiencias pasadas, las aficiones, la infancia, la forma de entender la vida

D. Mi padre: contrató a una compañía de bailarinas inglesas, (mi padre y mi madre) se enamoraron a los pies del Vesubio, el pionero fue mi padre, inventó el doble hombre bala, volvió a actuar como hombre bala

Yo: he vivido siempre en un carrmato, no he vivido jamás en un piso he tenido que ponerles carrmato propio, las he usado para los cálculos del cañón, he hecho observaciones interesantes

E. Mon père : il a engagé une compagnie de danseuses anglaises, (mon père et ma mère) sont tombés amoureux au pied du Vésubie, le pionnier a été mon père, il a inventé le double homme-canon, il a repris à travailler comme homme-canon

Yo : j'ai toujours vécu dans une caravane, je n'ai jamais habité dans un appartement, j'ai dû les mettre dans une caravane à part, je les ai utilisées pour les calculs du canon, j'ai fait des observations intéressantes

Actividad 2

A : 1. b, 2.b, 3.a, 4.b, 5.b, 6.b, 7.a, 8.b

B: 1. d, 2.g, 3.e, 4.f, 5.b, 6.j, 7.i, 8.a, 9.h, 10.c

D: 1. tímido, 2.lenta, 3. un coche, 4. remover, 5. resolver

E: 1. poner en marcha, 2. conocer a gente, 3. divertirse, 4. costarle a alguien hacer algo, 5. tomarse una cañita, 6. no hace falta nada más, 7. de cualquier género, 8. quedarse en un sitio, 9. para siempre

Actividad 3

B:

DESCRIPCIÓN DE LA PERSONA	RELACIONADO CON LOS VIAJES
<i>viajera incansable</i> <i>emprendedora precoz</i>	<i>visitar muchos sitios</i> <i>llenar/ vaciar la mochila</i> <i>recorrer el sur de Asia</i> <i>embarcarse en un viaje</i> <i>hacer couchsurfing</i> <i>alojarse en el sofá</i> <i>casa de una familia autóctona</i>

MARCADORES TEMPORALES	HECHOS BIOBRÁFICOS
<u>Expresar la duración:</u> desde pequeño/a hasta que un día <u>Situar una acción en el tiempo:</u> a los once años tras dos años en Australia un día de vuelta a España el día que...	<i>crear/ montar una empresa</i> <i>vivir en Chicago/ Madrid</i> <i>estudiar en Holanda</i> <i>mudarse a Sidney</i> <i>inaugurar una web</i>
OTRAS PALABRAS QUE QUIERO RECORDAR	
<i>ver algo claro apuntar ideas</i> <i>perseguir un sueño ...</i> <i>herramientas de trabajo</i>	

C: hay varias posibilidades, a continuación presentamos algunas:

visitar un museo/ una ciudad/ monumentos/ lugares/ ruinas antiguas...

recorrer un país/ el mundo entero/ una región/ todas las bibliotecas buscando un libro/ de arriba abajo...

alojarse en un camping/ una casa de turismo rural/ casa de amigos/ el centro/ una zona chic...

perseguir a un ladrón/ una meta/ objetivos/ inútilmente/ a toda costa/ sin éxito...

montar una fiesta/ un escándalo/ a un coche/ a caballo/ un cirio/ un negocio...

vivir en las afueras/ intensamente/ acomodadamente/ a tope/ sin estrecheces...

mudarse al extranjero/ a otro país o ciudad/ a un piso con más habitaciones/ de casa...

un joven estudiante/ voluntario/ amable/ trabajador/ con los pies en el suelo/ sin estudios...

D: habiter **à** Madrid/ **réaliser** un rêve/ s'embarquer **dans** un projet

Actividad 4

A. Infancia: criarse en el campo (grandir à la champagne), nacer en... (naître à...)

Adolescencia: sacarse el carné de conducir (obtenir son permis de conduire)...

Juventud: compartir piso (partager una appartement), emanciparse (s'émanciper), estudiar en el extranjero (étudier à l'étranger), tener hijos (avoir des enfants), mudarse a otra ciudad (déménager dans une autre ville), casarse (se marier), licenciarse (passer sa maîtrise)...

Madurez: divorciarse (divorcer), comprar una casa (acheter une maison), montar una empresa (créer une entreprise), llegar a ser director de una empresa (devenir directeur d'une entreprise)...

Vejez: jubilarse (prendre sa retraite), cuidar de los nietos (s'occuper des petits enfants)...

B. 1. jubilarme, 2. se casaron, 3. llegó a ser, 4. se enamoraron, 5. compartir piso

C. 1. Se fue a Madrid para hacer un Erasmus y allí conoció a su actual marido.

2. A los quince años se mudó con su familia a la capital porque en el pueblo la situación se había vuelto insostenible.

3. Dejó su trabajo y viajó por toda Sudamérica durante un año.

4. Después de cinco años de matrimonio, se enamoró de otro y se divorció de su marido.

5. Decidió pasar su jubilación en el pueblo donde creció...

Actividad 5

1. Era abogado, trabajaba en una notaría en Madrid.

2. Ha visitado 66 países y ha recorrido más de 120.000 kilómetros.

3. Nueve: Bolivia, Argentina, Chile, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Paraguay y Uruguay.

6. En Reinos, México. Luego volará a Cuba.

7. Bicicletas estropeadas, cuatro malarías cerebrales, ha estado a punto de morir por enfermedades, una serpiente...

8. Campos de refugiados, orfanatos, zonas desfavorecidas en general.

Actividad 6

C. 1. chicas/ señoritas/ chavalas, 2. completé el vacío, 3. me disculpé/ pedí disculpas, contrataron, 4. estaba muerto de miedo/ aterrorizado, 5. estudié, 6. preocupaciones, 7. raro

E. ¿Cómo lo dices en francés?

Il joue au hockey **depuis** cinq ans/ 2007.

Ça fait cinq ans **qu'**il joue à l'hockey./ **Il y a** cinq ans **qu'**il joue à l'hockey.

Ça fait cinq ans **qu'**il joue à l'hockey./ **Il y a** cinq ans **qu'**il joue à l'hockey.

TRANSCRIPCIONES

Actividad 2

SEISAÑOS EN ESPAÑA

PHILLIP STARK

28 años

Toledo (Ohio)



Phillip llegó por primera vez a Bilbao cuando estaban celebrando La Semana Grande. Lo que allí vio le cautivó y desde entonces vive en España. Empezó trabajando como profesor de inglés ya que, como él asegura, hay mucho trabajo y es fácil ponerse en marcha enseguida. Tras un periodo dando clases, conociendo a gente y haciendo contactos empezó a desarrollar su trayectoria profesional orientada a lo que había estudiado en la universidad: cine. Hoy en día dirige una revista, tiene un negocio en Internet y realiza documentales.

¿Por qué decidiste venir a España?

Pues... yo había visto un folleto para estudiar español en el extranjero y me parecía muy interesante Bilbao. Entonces, pues nada, fui a Bilbao y lo pasé genial, y me dije "yo me quedo aquí para siempre".

¿Te costó mucho aprender español?

Pues no, no, realmente no. Es que yo soy muy sociable y... pues salgo mucho, voy a los bares, hablo con la gente, si quieres hablar con las chicas tienes que hablar el idioma, y eso fue mi motivación en un principio.

¿A qué te dedicas aquí en España?

Pues ahora soy "el hombre de la media", yo trabajo en Internet, tengo una página web que es un buscador de profesores particulares, Maplanguages.com. Un profesor puede hacer un perfil en la página web con su perfil y una foto, currículum... Son profesores particulares, puede ser profesor particular de inglés, de español, de chino, de lo que sea. También tengo una revista bilingüe en Internet, se llama MAP Magazine, y es una revista de la música, la cultura, la política y el arte aquí en Madrid, y también tenemos artículos con contenido internacional. Trabajo en video, también, trabajo haciendo vídeos

de marketing para compañías americanas y británicas. Grabo a veces historias para la televisión americana. Trabajo en documentales, y he hecho un documental hace poco sobre Toledo (Ohio), de donde soy, y Toledo (España) que se llama *Dos Toledos*, *doctoledos.com* es la página web, sobre artistas contemporáneos en cada Toledo. A ver qué más cosas... crea que ya está... ¡Por el momento!

¿Para ti qué es lo mejor que tiene España?

A ver... lo mejor que tiene España... España, no sé, es otra cultura, una cultura muy tranquila, gente tranquila, las cosas van un poco más, no sé, lentas. Me gusta la comida, me gusta Madrid porque es como vivir en Nueva York pero sin tanta locura ¿sabes?, es que es un metrópolis que tiene todo lo que tú quieres ¿sabes?, quieres ir a una exposición o ver un concierto, pues tiene de todo, pero más tranquilito, además los alquileres son más bajos que en Nueva York.

Y ahora que vives en Madrid, ¿para ti cómo se plantea un día ideal en esta ciudad?

¿En Madrid? Pues un día ideal es irme a un bar de viejos, hablar con el camarero un poquito, tomarme una cañita y una tapa y ya está, no me hace falta más.

Has hablado de música antes, ¿te gusta la música española?

¿De qué género? ¿De cualquier género? Pues me gusta el grupo de mis amigos, que ahora viven en Madrid y acaban de firmar con Atlantic y van a hacer cosas, que se llaman *Los Zodiacs*. Ignacio, el cantante, es muy amigo mío y pues, no sé, es mi grupo preferido del país, y ya está. Pero, sí me gustan otros grupos también, pero ahora en estos momentos no recuerdo los nombres de los grupos... Perdona, ¡sí, sí, mi grupo!

Háblanos de él.

Pues es un grupo de Marco (su compañero de piso), que está en el salón, que se llama *Renfield & The Angry Bachelors*, y es un grupo en plan *Nick Cave* y *Tom Waits*, entonces, es su grupo, pero me ha pedido que tocara el bajo en su disco porque estamos en el estudio y vamos a sacar un disco, así que estoy tocando con ellos y está muy bien, me encanta la música.

Si tuvieras que hablar con un amigo de Estados Unidos qué tres cosas, o sea, qué tres razones le darías para que vinieran a visitarte.

Tres razones..., Bush, Bush, Bush...

Actividad 5

Locutor: En nueve años, ha visitado 66 países y ha recorrido más de 120000 kilómetros en bicicleta. Se trata de Álvaro Neil, mejor conocido como Bicyclown. Este hombre, quien decidió renunciar a su trabajo en una notaría de España, inició esta aventura en el año 2004, la cual llamó Miles de sonrisas alrededor del mundo. Esta travesía nació luego de haber recorrido en bicicleta países como Bolivia, Argentina, Chile, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Paraguay y Uruguay. En una entrevista exclusiva para el periódico El Mañana, Bicyclown narró el surgimiento de esta aventura.

Álvaro: En el 2001 me despedí de mi jefe, yo tenía un trabajo en una notaría, soy abogado. Tras cinco años de trabajar, me cansé de esperar al mes de vacaciones para recorrer en bicicleta países, así que me lancé, dejé el trabajo y en el 2001 llegué a Bolivia; recorrí Bolivia, Argentina, Chile, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Paraguay y Uruguay, año y medio. Volví a España y dije, bueno, eso es lo que me gusta, así que voy a dar la vuelta al mundo... y la vuelta al mundo la comencé en el año 2004, en noviembre. Salí de España, fui hacia África, recorrí todo África, tres años, después Oriente Medio, Asia Central, el Sudeste asiático, Japón... allí estaba cuando ocurrió el tsunami..., Australia, Nueva Zelanda, Hawái, Alaska, y ahora vengo bajando todo América y he llegado a México.

Locutor: Luego de haber recorrido varias partes de Estados Unidos, Bicyclown se encuentra en México. Su ruta en territorio mexicano la inició en Reinos y la concluirá en la capital del país.

Álvaro: La gente en Reinos cuando llegué, me ayudaron para encontrar el lugar donde poder quedarme. Me parece que la gente aquí tiene como más tiempo para un extranjero y más curiosidad. Bueno, voy hacia Monterrey, después en Guadalajara, donde un par de colegios ya me han pedido que dé varias charlas, y después a México D. F., de ahí voy a volar a Cuba para conocer el país y regresar a México D. F. y de ahí hacia el sur, hacia Chiapas, pero no tengo decidida nunca la ruta, voy improvisando, y si alguien me dice "Eh, ven a Zacatecas, que te invitamos a comer", pues a lo mejor voy a Zacatecas, o sea que...

Locutor: En su andar por el mundo, Bicyclown ha recopilado una serie de anécdotas que ha plasmado en cinco libros, en ellos cuenta las vicisitudes y riesgos que ha enfrentado.

Álvaro: México es el país número 67 de la vuelta al mundo, y hablando de números, llevo casi 120.000 kilómetros... sí, son como tres vueltas a la tierra... la circunferencia son 42.000 kilómetros... Llevo tres bicicletas, cuatro malarías cerebrales, siete veces he contado que he estado a punto de morir, por accidentes o malaria, o una serpiente...diferentes situaciones..., pero en general la gente que me he encontrado es buena.

Locutor: Mencionó que los lugares visitados y las personas que ha conocido han dejado huella en el corazón de este viajero.

Álvaro: Ehhh... cicatrices en el corazón, por mucha gente buena que he encontrado y que es difícil que vuelva a ver, a no ser que vuelva a dar otra vuelta al mundo en bicicleta.

Locutor: Aparte de abogado, Álvaro Neil es payaso, función que desempeña con la finalidad de arrancar sonrisas a los niños, por lo tanto, ha llevado su espectáculo a campos de refugiados en África y a orfanatos, completamente gratuitos.

Álvaro: Yo no me disfrazo de payaso, igual que el policía no se disfraza de policía; yo me visto, es mi traje, es mi uniforme de trabajo. Yo soy payaso por vocación y por estudios, y la nariz de payaso, el maquillaje, es el elemento que uno utiliza para acercarse. Para mí llevar sonrisas es la manera de devolver a la vida lo que la vida me ha dado. La vida se ha portado bien conmigo, de momento, y me siento en deuda, así que cuando puedo, cuando encuentro un lugar específico y que me parece que reúne condiciones, ofrezco mi espectáculo.

Locutor: Álvaro Neil o Bicyclown espera concluir esta aventura en el 2007, en su natal Oviedo, Asturias, pero antes tiene pensado visitar otros países de Centroamérica. Con imágenes de Manuel Coronado para el Mañana tv reportó Luis Orlando Sánchez.

8. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

Aitchinson, Jean (1987), *Words in the mind*, Blackwell, Oxford

Clua, Esteva, Martín Peris, Ernesto, G. Klein, Horst, D. Stegman, Tilbert, EuroComRom – *Los siete ríos: Un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*, Universitat Pompeu Fabra, Ediciones Shaker, Aachen

Ellis, Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford

Higuera García, Marta (2006), *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Arco Libros, Madrid

Lewis, Michael (1997), *Implementing the Lexical Approach*, Heinle, London

Martín Martín, José Miguel (2000), *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Universidad de Sevilla, Sevilla

Morante Vallejo, Roser (2005), *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Arco Libros, Madrid

Nation, Paul (1990), *Teaching and learning vocabulary*, Newbury House Publishers, New York

Odlin, Terence (1989), *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Press Syndicate of the University of Cambridge, Cambridge

Söhrman, Ingmar, *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*, Cuadernos de didáctica del español LE, Arco Libros, Madrid

VV. AA. (2004), *Carabela N° 56, La enseñanza de léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera*, Sgel, Madrid

VV.AA. (2006), *Forma (número 6): Léxico, fraseología y falsos amigos*, Sgel, Madrid

Wilkins, D. A. (1972), *Linguistics in language teaching*, Edward Arnold (Publishers) Ltd., London

ARTÍCULOS

Alonso, Rosario, (2003), “Algunas aplicaciones del enfoque léxico”, *Mosaico*, N° 11, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, (pp. 10-13): <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=13145.pdf&D=OK>

Calvi, Maria Vittoria, “Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano”, *Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, N° 1: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d

Calvi, Maria Vittoria, "Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici", Centro Virtual Cervantes: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d

Cassany, Daniel (2004), "Las palabras y el escrito", Red Ele. Revista Electrónica de Didáctica/ Español Lengua Extranjera, Nº 0: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_05Cassany.pdf?documentId=0901e72b80e0c73c

Chamorro, Lola (2012), "El foco en la forma léxica: cómo enseñar vocabulario", Mosaico, Nº 12, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, (pp. 26-33).

Clua, E., Martín Peris, E. (2009), "Com ser multilingüe: Estratègies per comprendre altres llengües romàniques": https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDIQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.upf.edu%2Ffestiu%2Fpdf%2Ftema1%2Ftema1_09.doc&ei=m4MPUqnVO-rq7QaBsoGQBw&usq=AFQjCNH1tBU4kYbfBZFf3ViJGHOTWt2m4Q&sig2=L1eh2-7XqOKfY7KQS3cPDQ&bvm=bv.50768961,d.ZGU

Dabène, Louise (1975), "L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues « voisines »)", Langages, 9^e année, Nº 39, (pp. 51-64)

de Castro, Mercedes (2003), "Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico", Mosaico, Nº 11, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, (pp. 14-16): <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=13145.pdf&D=OK>

Francesconi, Armando (2005), "La lexicología contrastiva español-italiano", Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/lexicolo.html>

G. Klein, Horst (2004), "L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines", Ela. Études de linguistique appliquée, Nº 136, (pp. 403-418)

García González, José Enrique (1998), "Estudio contrastivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo XX", PHILOLOGIA HISPALENSIS, (pp. 179-194)

Gómez Molina, José Ramón (2003), "Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE", Mosaico, Nº 11, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, (pp. 5-8): <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=13145.pdf&D=OK>

Gómez Molina, José Ramón (1997), "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica", REALE, Nº 7, (pp. 69-93): http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7407/lexico_gomez_REALE_1997.pdf?sequence=1

González, Ana Teresa, "Lexicologie contrastive: Les collocations en français et leur traduction en espagnol", Synergies : Espagne, Nº 3, (pp. 69-81)

Higueras, Marta (2009), "Aprender y enseñar léxico", Monográficos MarcoEle, N° 9
<http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>

Higueras García, Marta (1997), "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros", REALE, N° 8, (pp.35-49):
http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7411/unidades_higueras_REALE_1997.pdf?sequence=1

Lahuerta, J. y Pujol, M. (2009), "La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica", Monográficos MarcoEle, N°8, (pp. 117-138):
http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_lahuerta_pujol.pdf

Oliveira, Sofia (2013), "El glosario como propuesta didáctica en el aprendizaje del léxico", Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, N° 13, Universidad Nebrija, Madrid:
<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/OliveiraDias.htm>

Robert, J-Michel (2004), "Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles, Ela. Études de linguistique appliquée, N° 136, (pp. 499-511)

CAPÍTULOS DE LIBROS Y COMUNICACIONES EN CONGRESOS

Alonso Pérez-Ávila, Elena (2007) "El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE", Boletín de ASELE/ Noviembre 2007, (pp. 11-32):
<http://formespa.rediris.es/pdfs/asele37.pdf>

Alonso Raya, Rosario (2008), "Enseñanza/ Aprendizaje del léxico en el aula de ELE", Jornada de formación, Instituto Cervantes de Roma, pp. 1-22

Baralo, Marta (2005), "Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula", FIAPE. I Congreso internacional: El español, lengua del futuro, Toledo:
<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103007359.pdf>

Baralo, Marta (2000), "La construcción del lexicón en español/ LE: transferencia y construcción creativa", ASELE, Actas XI, (pp. 165-174):
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0165.pdf

Carcedo, Alberto (1998), "Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses", ASELE, Actas IX, Jaén, (pp. 465-470):
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0468.pdf

Chamizo, Pedro José (2008), "Los falsos amigos desde la perspectiva de la teoría de conjuntos", Congreso AESLA, Almería (pp. 1111-1125):
<http://www.aesla.uji.es/actasalmeria/pdfs/chamizo.pdf>

Fernández, Claudia (1996), "La creación léxica en la interlengua de español", ASELE, Actas VII, (pp. 213-219):
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0211.pdf

Galindo Merino, M^a del Mar (2012), "There is a time and place in which to utilize the L1: usos de la L1 en el aula de L2", *La lengua materna en el aula de ELE*, Santa Cruz de Tenerife, (pp. 47-59)

Higueras, Marta (2008), "Nuevas técnicas para enseñar léxico", V Encuentro práctico de Profesores de ELE Wurzburg: <http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf>

Minervini, Rosaria (2006): "El diccionario combinatorio para el desarrollo del léxico en el aula de ELE: algunas reflexiones y propuestas didácticas", in (eds.) Antoni Nomdedeu Rull, Encarnación Sánchez García, *Perspectivas de la lexicografía del español en el siglo XXI*, Actas del Coloquio Internacional, Nápoles, 6-7 de marzo de 2006, Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" / Universidad Autónoma de Barcelona, Napoli, 2008, (pp. 89-119).

Peramos Soler, N. y Leontaridi, E. (2010), "Técnicas de aprendizaje de léxico para estudiantes de E/ Le", III Jornadas de Formación del Profesorado de español, Sofía, 2010, pp.43-67:

[http://www.academia.edu/2357587/El mundo de las palabras. Tecnicas de aprendizaje de lexico para estudiantes de E LE](http://www.academia.edu/2357587/El_mundo_de_las_palabras._Tecnicas_de_aprendizaje_de_lexico_para_estudiantes_de_E_LE)

Pérez, J. Manuel (2001), "Los falsos amigos: adquisición de lenguas y cambio lingüístico", Presencia y renovación de la lingüística francesa, Isabel Uzcanga et al. (eds), Salamanca, (pp. 377-384):

https://www.google.com/search?q=los+falsos+amigos%3A+adquisici%C3%B3n+de+lenguas+y+cambio+ling%C3%BC%C3%ADstico&og=los+falsos+amigos%3A+adquisici%C3%B3n+de+lenguas+y+cambio+ling%C3%BC%C3%ADstico&aqs=chrome..69i57.17892j0&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=93&ie=UTF-8

MEMORIAS DE MÁSTER

Ferrando Aramo, Verónica (2009), Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones: análisis y propuestas, Universidad Rovira i Virgili

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_11Ferrando.pdf?documentId=0901e72b80e1904a

DICCIONARIOS

Redes, Diccionario combinatorio del español contemporáneo, SM, Madrid 2009

Dudas y falsos amigos Espasa español - francés, Espasa Calpe, Madrid 2004

BLOGS

<http://bubblegls.com/2012/01/16/corpus-de-referencia/>