

La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula¹

M^a Lourdes de Miguel García
University of Wollongong (Australia)

Fecha de envío: 15 de noviembre de 2005

Lourdes de Miguel García es profesora de español en la Graduate School of Business de la Universidad de Wollongong en Australia. Cuenta con una experiencia docente de casi veinte años, dedicándose mayormente a programas para ejecutivos y de postgrado. Investiga sobre metodología para la enseñanza del léxico.

Resumen

Este artículo evalúa la metodología aplicada en el aula relacionada con la enseñanza del léxico español como lengua extranjera. El estudio se llevó a cabo mediante encuestas realizadas a personal docente de varias universidades y centros privados españoles. El análisis de los resultados nos indica que solo un tercio del profesorado aplica principios metodológicos sólidos y experimentados. Finalmente, se propone que la tarea de la enseñanza y el aprendizaje del léxico sea afrontada de un modo sistemático y planificado.

Palabras clave

metodología, léxico del español como lengua extranjera.

Abstract

This article deals with the methodology applied in the classroom regarding the teaching of the lexis of Spanish as a foreign language. It involved an analysis and evaluation of a number of surveys completed by teaching staff from various universities and private language schools in Spain. Only one third of respondents dealt with the teaching of vocabulary in a planned and structured way. In general sound methodological and practiced principles were not applied in language classes. We conclude by suggesting that a systematic, planned approach is necessary to improve the vocabulary learning process.

Key words

Methodology, Lexis Spanish as a Foreign Language

¹ Este artículo es una parte de la Memoria del Máster de ELE, *PANORAMA HISTÓRICO DE LA DIDÁCTICA DEL LÉXICO EN L2 Y LE. TRATAMIENTO ACTUAL EN EL AULA*, presentada en la Universidad de Salamanca (2004) y dirigida por el Dr. D. José Ramón Gómez Molina.

1. Introducción

En el aprendizaje de cualquier lengua, el desarrollo de la competencia léxica se considera siempre como uno de los pilares fundamentales para el progreso de la competencia comunicativa en ese segundo idioma. La ventaja que supone poseer un buen vocabulario que resuelva las necesidades comunicativas es incuestionable; asimismo, la competencia léxica permite expresarnos y comprender lo que se nos manifiesta en la interacción comunicativa. En síntesis, aprender el léxico de una lengua extranjera puede constituir un proceso gratificante si estamos atentos a las palabras y expresiones nuevas, y, como en nuestra lengua materna, sentimos curiosidad por descubrir la información que encierran.

Es evidente que la metodología aplicada en la enseñanza del léxico debe basarse en los principios lingüísticos, cognitivos y psicológicos que fundamentan la competencia léxica. Coincidimos con varios autores (Laufer 1994; Marconi 2000; Tréville 2001; Gómez Molina 2004a) en que las unidades léxicas son signos lingüísticos que representan fenómenos gramaticales, referenciales, discursivos, socioculturales y estratégicos; de ahí que actúan como instrumentos de desarrollo de la competencia comunicativa. La planificación léxica que el profesor desarrolla en el aula debe tomar en consideración dicha propuesta epistemológica y, por ello, debe seleccionar el tipo de unidades léxicas más adecuadas para desarrollar cada uno de los subcomponentes integrantes de la competencia léxica: palabras, colocaciones, locuciones, pemiias, rutinas, etc. (Consejo de Europa 2001; Gómez Molina 2004b, 2004c).

Nadie duda de la dificultad que representa para el profesor predecir exactamente cuáles son las palabras que un estudiante en particular va a necesitar en su interacción comunicativa cotidiana, puesto que en la mayoría de los casos no se puede determinar a largo plazo en qué situaciones y para qué necesidades el estudiante usará el español en el futuro. Por eso es importante que los estudiantes adquieran cierto grado de autonomía (autoaprendizaje) a la hora de utilizar palabras que le son poco familiares. Hay que preparar al aprendiz para que sea capaz de deducir significados, reconocer las diferentes acepciones de una unidad léxica, sus aspectos formales y combinatorios, así como su funcionamiento en el discurso. Son varios los autores (Gairns y Redman 1986; Nation 1990, 2001) que han hecho hincapié en la importancia de la participación del estudiante, en la necesidad de que las nuevas palabras surjan de los mismos aprendices y, en consecuencia, sugieren una variedad de técnicas prácticas para el logro de esta motivación personal.

A veces, también, en nuestra lengua materna nos encontramos con dificultades al no comprender una unidad léxica, bien porque no podemos acordarnos de su acepción concreta, bien porque nos resulta desconocida. En estas circunstancias empleamos estrategias que nos ayudan a resolver el problema y resulta muy útil conocer si las mismas estrategias son aplicables a la enseñanza-aprendizaje de una L2 o LE. Esta preocupación es explicitada por Gu (2005) cuando señala la necesidad de que los estudios sobre estrategias de aprendizaje de idiomas se basen en el vocabulario y que los estudios sobre la adquisición de vocabulario lo hagan basándose en los procesos de desarrollo del mismo y las estrategias que los aprendices

utilizan espontáneamente².

Por ello, el objetivo de este artículo es comentar y valorar la metodología aplicada en el aula para la enseñanza del léxico de ELE, a partir del análisis de las encuestas realizadas a profesores de varias universidades y centros privados españoles. Tras presentar el diseño y estructura de la encuesta, se realiza el estudio descriptivo de los resultados obtenidos y concluimos con unas reflexiones finales sobre la metodología aplicada en las aulas.

2. La encuesta: diseño y estructura

La estancia académica en España para cursar el Máster de ELE me ofreció una buena oportunidad para llevar a cabo una investigación sobre la metodología de la enseñanza del léxico que actualmente se aplica en las aulas españolas³. El objetivo de nuestra investigación es doble: de un lado, determinar cuáles son las técnicas específicas que el profesorado pone en práctica en sus clases; de otro, descubrir indirectamente la importancia que se le da a la enseñanza y aprendizaje del léxico en la clase de lengua extranjera. Para ello se entrevistó a un número suficiente de profesores de diferentes universidades y academias españolas⁴.

Nos interesa conocer la importancia que el profesor concede a la enseñanza-aprendizaje del vocabulario; en particular, cuál es la metodología que pone en práctica en sus clases. Es decir, averiguar si se aplican ciertas técnicas o procedimientos considerados 'idóneos' metodológicamente según diferentes propuestas, especialmente, el grado de utilización de las técnicas surgidas a raíz de los estudios cognitivos, psicolingüísticos, etc., así como las dificultades que pueda presentar su aplicación en el aula.

La encuesta ofrece la posibilidad de ampliar el repertorio de actividades y contiene una sección libre donde el profesor puede comentar diferentes técnicas metodológicas que considera importantes y que quizás no han sido contempladas en las preguntas formuladas. Con el fin de obtener un número aceptable de respuestas, adoptamos una serie de criterios que facilitaran su cumplimentación, entre ellos: tiempo que requerían las respuestas, obtener respuestas simples (sencillas) y estructuradas, posibilidad de aportar su contribución personal, etc.

² "In so doing, vocabulary researchers need a change of mentality, in that learners, especially experienced and successful ones, are capable of managing their own learning and choosing their own strategies. [...] In other words, we need systematic studies of natural processes of vocabulary learning in authentic foreign language learning situations with the aim of identifying the whole range of vocabulary learning strategies, finding out what works and what does not work, and what distinguishes the successful from the unsuccessful learners. In addition, vocabulary learning strategy research should also take cultural factors and pragmatic constraints into account and, rather than finding universal 'good' strategies, aim to discover vocabulary strategies that suit different groups of learners with different backgrounds. Methodologically, longitudinal designs are especially needed if vocabulary development as opposed to word list retention is of interest." Gu (2005:75-76).

³ Mi experiencia como profesora de español para extranjeros abarca diez años en varios países, pero nunca en España.

⁴ El número total de encuestas válidas y que han servido para esta investigación es de 40, distribuidas como sigue: Salamanca, 24 (academias privadas, centros de secundaria y Universidad); Valladolid, 9 (academias privadas y Universidad); Alcalá, 3 (Universidad); Valencia, 4 (Escuela Oficial de Idiomas y Universidad).

El modelo de encuesta utilizado se encuentra en el Anexo I.

La encuesta se ha estructurado en cinco apartados:

- A. Completar algunos datos personales y profesionales del encuestado
 - A.1. Nacionalidad. A.2. Fecha de nacimiento. A.3. ¿Enseña otro idioma que no sea español?. A.4. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como profesor? A.5. Resuma sus antecedentes académicos (especialidad). A.6. ¿Tiene titulación de postgrado? A.7. ¿Tiene titulación específica de enseñanza de idiomas? A.8. ¿Cursa estudios o asiste a talleres o a conferencias de metodología con regularidad? A.9. Si su respuesta ha sido afirmativa para A.8., explíquelo brevemente.
- B. Completar un resumen detallado de las tareas docentes
 - B.1. ¿Cuántas horas de clase tiene semanal, mensual y anualmente? B.2. Especifique los niveles en los que imparte enseñanza de idioma: Nivel-Número de estudiantes-Total horas. B.3. En general, ¿cuáles son las razones por las que cada grupo del apartado anterior asiste a clase de español? B.4. De los grupos que ha señalado en B.2 indique cuántos estudiantes asisten al curso completo / obtienen un resultado final satisfactorio / probablemente continúen otro curso. B.5. ¿Comprueba el grado de satisfacción de sus estudiantes respecto a la metodología utilizada en clase? Aporte un breve comentario si procede.
- El apartado C hace referencia a la frecuencia con que se utilizan determinadas técnicas en la enseñanza-aprendizaje del vocabulario. Se debe señalar la respuesta en una escala fija de cinco posibilidades: 'siempre', 'a menudo', 'rara vez', 'nunca', 'si se pide'.
- El apartado D se refiere a la práctica en el aula. Consta de once preguntas sobre cómo el profesor introduce el vocabulario.
- Y el apartado E ofrece la posibilidad al profesor de que comente otras alternativas, aspectos y técnicas que utiliza en clase, y que no han sido reflejados en las preguntas que se le han formulado anteriormente.

3. Análisis de los resultados

La encuesta fue distribuida entre varios grupos de profesores, tanto de instituciones privadas (academias) como públicas (escuelas oficiales de idiomas, universidades). Del total recibido se consideraron válidas cuarenta encuestas, ya que fueron cumplimentadas al menos en el 90%.

3.1. Datos personales y profesionales de los encuestados

El estudio descriptivo de este apartado muestra que la mayoría de los encuestados son de nacionalidad española y su edad varía entre 24 y 51 años; si bien casi un tercio de los profesores no ha facilitado la edad, el 65% de aquellos que lo han señalado está por debajo de los treinta y cinco años. Solamente tres del total imparten otro idioma además de español y referente a la experiencia profesional, el intervalo abarca desde uno hasta 23 años. En cuanto a la preparación académica, los profesores son, en su mayoría, Licenciados en Filología Hispánica y poseen titulación de postgrado; también, por lo general, cuentan con alguna titulación específica para la enseñanza de idiomas. Finalmente, referido a su actualización

profesional, solo el 35% participa en talleres y conferencias sobre metodología; de entre ellos, únicamente el 20% asiste a ponencias o congresos sobre idiomas, tales como Expolingua⁵.

A partir de estos datos se deduce que los profesores encuestados poseen características bastante similares: poseen el español como lengua materna (90 %), son relativamente jóvenes y están bien cualificados con licenciaturas, másters y, en algún caso, doctorados específicos relacionados con la enseñanza de idiomas.

Sin embargo, parece conveniente resaltar que la mayoría no participa o asiste a talleres, seminarios, cursos o conferencias relacionados con la metodología. Nuestra suposición inicial era que, sobre todo, el profesorado joven estaría más involucrado en tareas de mejora didáctica profesional.

3.2. Resumen de las tareas docentes

Este análisis ha resultado complejo; ello ha sido debido a que existe una gran variedad de horarios, cursos y programas. Parte del profesorado imparte enseñanza con dedicación exclusiva, otros con dedicación parcial y otro grupo lo hace esporádicamente, durante diferentes épocas del año. Así pues, se decidió resumir de forma global estos datos: la cantidad de horas lectivas oscila entre las sesenta y las doscientas anuales; los niveles van desde el elemental al superior; aproximadamente un 25% de los estudiantes asiste a clase de español por requisitos académicos; también un elevado número de ellos asiste al curso completo y el 90% obtienen un resultado final satisfactorio. Esto constituye un dato importante a tener en cuenta, pues es obvio que cuanto más continuada y mayor sea su asistencia a las clases de ELE, tendremos mejores posibilidades de realizar una programación más eficiente para desarrollar la competencia léxica; continúan sus estudios de español en otros cursos, entre un 80 y un 90% de los alumnos; y, por último, un alto porcentaje del profesorado responde afirmativamente a la pregunta formulada sobre si comprueba el grado de satisfacción de los estudiantes respecto de la metodología utilizada en clase.

Tras la valoración de los resultados y la complejidad de resumir respuestas tan variadas, opinamos que el diseño de las preguntas en cuanto a las tareas docentes de los encuestados puede ser mejorado. Quizá en esta sección se pide una detallada descripción de tiempos, niveles y porcentajes de asistencia que no coinciden con la programación de cursos y niveles en el sistema educativo de enseñanza de idiomas en España.

A pesar de ello, consideramos que resulta útil analizar y valorar los resultados obtenidos; por ejemplo, hemos encontrado que un 75% de los profesores comprueban el grado de satisfacción de los estudiantes respecto de la metodología empleada en clase. Lo valoramos como un porcentaje alto y ello nos demuestra que el profesor, actualmente, es consciente de la importancia de la participación del estudiante para un aprendizaje más eficaz. Parece evidente, por tanto, que los profesores muestran interés en involucrar al estudiante en su proceso de aprendizaje, coincidiendo así con los planteamientos y propuestas más actuales.

⁵ Encuentro internacional de profesores de lenguas que se celebra en Madrid anualmente.

En nuestra opinión, los tres apartados restantes de la encuesta son los que merecen un estudio más detallado pues se trata de bloques que se relacionan directamente con la metodología y práctica en el aula de ELE.

3.3. Técnicas utilizadas en el aula

Presentamos, ahora, las respuestas de los profesores relacionadas con las técnicas o procedimientos sobre cómo presenta el vocabulario en clase. La primera pregunta, C.1. ¿Ofrece una lista de palabras en español con su correspondiente significado en el idioma del estudiante, generalmente inglés?, se formuló pensando que proporcionar listas de palabras para que el estudiante aprenda un vocabulario determinado es práctica habitual de muchos profesores. El resultado concluye que el 65% no ofrece nunca listas de palabras, actividad que podemos clasificar dentro de una metodología de tipo más tradicional. No obstante, y como contraste de dicho dato, observamos que muchos de nuestros estudiantes siguen utilizando este sistema de listas para registrar las palabras en sus cuadernos. Como señalan varios autores (Lewis, 1997, 2000; Gómez Molina, 1997, 2001), será tarea del profesor ayudar al estudiante para que utilice sus estrategias de aprendizaje léxico con objeto de comprender, procesar y almacenar mejor las unidades léxicas de una manera contextualizada.

Nos pareció también útil indagar sobre técnicas de memorización, de ahí las siguientes preguntas: C.2. ¿Da una lista de morfemas afijales con su significado para que lo memoricen? (por ejemplo, anti → contra; poli → muchos, ...). C.11. ¿Presenta una lista de palabras compuestas para que la memoricen?

Las respuestas indican que el 80% y el 85%, respectivamente, de los encuestados 'nunca' o 'rara vez' ofrecen al estudiante listas de morfemas o palabras compuestas para que las memoricen.

C.3. ¿Ayuda y anima al estudiante a que use técnicas de memorización?
C.4. ¿Sugiere o posibilita que el estudiante se forme una imagen chocante en su mente para recordar mejor una palabra? (reglas nemotécnicas).

Los resultados señalan que el 65% y 75% de los profesores 'rara vez' o 'nunca' animan al estudiante para que utilice técnicas de memorización o estrategias de este tipo. De ello puede deducirse que un porcentaje sustancial de profesores no las consideran útiles o no conocen estas técnicas de memorización. Numerosos autores (Atkinson, 1975; Carter y McCarthy, 1988; Nation, 1990; Hulstijn, 1997) abogan por la efectividad del uso de técnicas nemotécnicas. Estos resultados no parecen tampoco estar en concordancia con los estudios de profundidad cognitiva de Tulving y Craik (2000), autores que resaltan la importancia de cómo la actividad mental tiene un fuerte efecto en la memoria y cómo lo importante son los procesos mentales durante el periodo que el aprendiz emplea en fijarse en las palabras. Podemos deducir, pues, que se debe concienciar al profesor de que no es cuestión de concentrarse demasiado en obtener del aprendiz una respuesta correcta o un resultado positivo a una actividad determinada, sino reconocer el proceso de aprendizaje, lo cual es parte de la tarea misma y no del resultado final.

Asimismo, nos interesa conocer si el profesorado aplica técnicas basadas en métodos activos como el TPR (*Total Physical Response*)⁶ y por ello, la pregunta C.5. ¿Presenta el vocabulario simultáneamente con acciones? (por ejemplo, actúa para sentarse, estar de pie, andar, ...)

Un elevado porcentaje de profesores, el 80%, 'a menudo' o 'siempre' practica esta forma de introducir vocabulario en clase. Presentar y mostrar vocabulario con acciones puede significar que el profesor tiene una predisposición para hacer la clase más amena y favorecer así el aprendizaje. No obstante, podemos puntualizar, de un lado, que el vocabulario que se puede presentar mediante acciones es limitado y generalmente sólo podemos presentarlo de esta manera en las primeras fases de aprendizaje; y de otro, debemos ser conscientes de que algunos adultos pueden presentar dificultades para aceptar la parte lúdica de una clase de idioma extranjero.

Las dos preguntas siguientes tratan del aspecto estructural y formal del vocabulario: C.6. Al trabajar con un texto, ¿les hace fijarse en las palabras con la misma raíz? C.7. Al trabajar con un texto, ¿señala cómo esa raíz puede combinarse con otras? (por ejemplo, televisión / telediario / teletexto)

Los resultados indican que en la mayoría de los casos (80%), el profesor señala las palabras que poseen la misma raíz; en cambio, para la combinación de raíces de palabras, el porcentaje ha resultado más bajo, un 25% contesta 'siempre' y cerca del 50% 'a menudo'.

Dado que la información léxica no se almacena de forma aislada ni aleatoriamente, sino estableciendo relaciones con el léxico ya existente y de una manera organizada, tanto si es por relación semántica como por procesamiento lingüístico, se han formulado estas dos preguntas: C.8. ¿Enseña a los estudiantes a reconocer raíces o lexemas que se combinan con frecuencia para formar un significado? (por ejemplo: termómetro; de termo → calor y metro → medida).

La práctica de esta técnica (procesamiento lingüístico) presenta resultados inferiores a los que podíamos esperar en un primer momento; si bien es cierto que la mitad de los profesores encuestados (48%), enseña a reconocer 'a menudo' este tipo de combinaciones, aproximadamente una cuarta parte del profesorado (24%), 'rara vez' trabaja con los alumnos este tipo de reconocimiento.

C.9. ¿Enseña combinaciones léxicas posibles frente a las no posibles? (compatibilidad semántica) (por ejemplo: café caliente, *café cálido; chica morena, *chica marrón).

El resultado indica que un 73% de los profesores 'a menudo' o 'rara vez' enseñan este tipo de relaciones semánticas. Como veremos después, este valor parece concordar con los resultados del apartado E, donde solo un porcentaje bajo de profesores hace uso de teorías semánticas basadas en

⁶ "TPR is a language teaching method built around the coordination of speech and action; it attempts to teach language through physical (motor) activity. Developed by James Asher, a professor of psychology at San Jose State University, California, it draws on several traditions, including developmental psychology, learning theory, and humanistic pedagogy, as well as on language teaching procedures proposed by Harold and Dorothy Palmer in 1925" (Larsen-Freeman, 2000: 107)

análisis componenciales para la enseñanza del léxico⁷. Consideramos, por tanto, que las respuestas a estas dos preguntas ofrecen un resultado más bien negativo. Muchos estudios sobre semántica léxica (Lherer, 1974; Nattinger y DeCarrico, 1992; Baralo, 1997; Luque Durán, 1998; Nation, 1994; Marconi, 2000) han señalado el hecho de que nuestro lexicón mental se halla altamente organizado y estructurado en redes interconectadas y de ahí la importancia que tiene el enseñar este tipo de relaciones léxico-semánticas en nuestras clases.

Otro aspecto de la didáctica del léxico que nos interesaba era el de la precisión léxica (uso de palabras comodines, genéricas); de ahí la pregunta C.10. En el nivel inicial, ¿insiste en el uso de la palabra precisa o permite el uso de una más genérica?

El resultado abarca una amplia gama de respuestas y aparece muy diversificado: el 35% contesta 'a menudo' y otras respuestas varían entre el 15%, 'siempre', y el 20%, 'nunca'. Este resultado puede ser debido a múltiples factores, entre los cuales destacamos dos: en primer lugar, opinamos que la pregunta misma incide en una controversia actual sobre si en las clases de léxico a principiantes se debe favorecer la comunicación en detrimento de la corrección o, por el contrario, se debe afianzar la corrección desde un primer momento para evitar la fosilización de errores; en segundo lugar, debemos resaltar también que de todas las preguntas formuladas, ésta ha obtenido el resultado más alto en la opción 'no contesta'. Algunos profesores han añadido una nota: "no entiendo la pregunta", lo cual nos lleva a pensar en un defecto de redacción o que no haber introducido algún ejemplo, ha producido este resultado dispar⁸. En cualquier caso, diversos trabajos sugieren que a medida que aumente la competencia léxica de los alumnos se debe ir potenciando el uso de términos más específicos. Se debe adoptar una progresión que comience por lo más conocido y general y luego pasar a lo más particular y específico.

Y las tres últimas preguntas de este apartado se han formulado teniendo en cuenta algunos estudios metodológicos de carácter funcional: C.12. ¿Promueve la agrupación de palabras por actividad o proceso? (por ejemplo: acciones en correos, en la tienda, en el banco, etc.). C.13. ¿Enseña grupos colocacionales (y usos metafóricos)? (por ejemplo: perder el pasaporte / el tiempo / la cabeza / el control, ...). C.14. ¿Enseña grupos léxicos o enunciados fraseológicos de acuerdo con la función comunicativa? (por ejemplo: rutinas sociales de saludos, de agradecimiento, ...)

Estas tres preguntas finales muestran unos resultados generales que varían entre el 80% y el 95%. Comprobando la figura 1 y tabla 1, vemos que un porcentaje sustancial del profesorado señala la opción 'siempre' como respuesta a estas preguntas.

⁷ "The markers and distinguishing features put together are an analysis of the meaning of the word. This technique is usually called *componential analysis* (CA)." MacCarthy M. (1990: 31).

⁸ Podríamos haber introducido algún ejemplo para facilitar la respuesta, tal como: 'herida' frente a 'corte', 'quemadura', ...; 'pastilla' frente a 'comprimido', 'píldora', 'gragea', ...

Tabla 1. Valores numéricos (frecuencias) sobre las distintas opciones en la presentación del léxico

		RESPUESTAS					
		Siempre	A menudo	Rara vez	Nunca	Si se pide	No contesta
P R E G U N T A S	C1	1	1	7	26	4	1
	C2	1	4	17	17	1	0
	C3	7	11	15	3	3	1
	C4	0	6	15	15	4	0
	C5	10	23	5	0	1	1
	C6	7	26	5	1	0	1
	C7	11	18	9	1	0	1
	C8	6	18	11	3	0	2
	C9	2	15	14	7	1	1
	C10	6	14	7	8	0	5
	C11	0	3	9	25	2	1
	C12	10	26	1	1	1	1
	C13	4	27	5	1	2	1
	C14	16	22	1	0	0	1

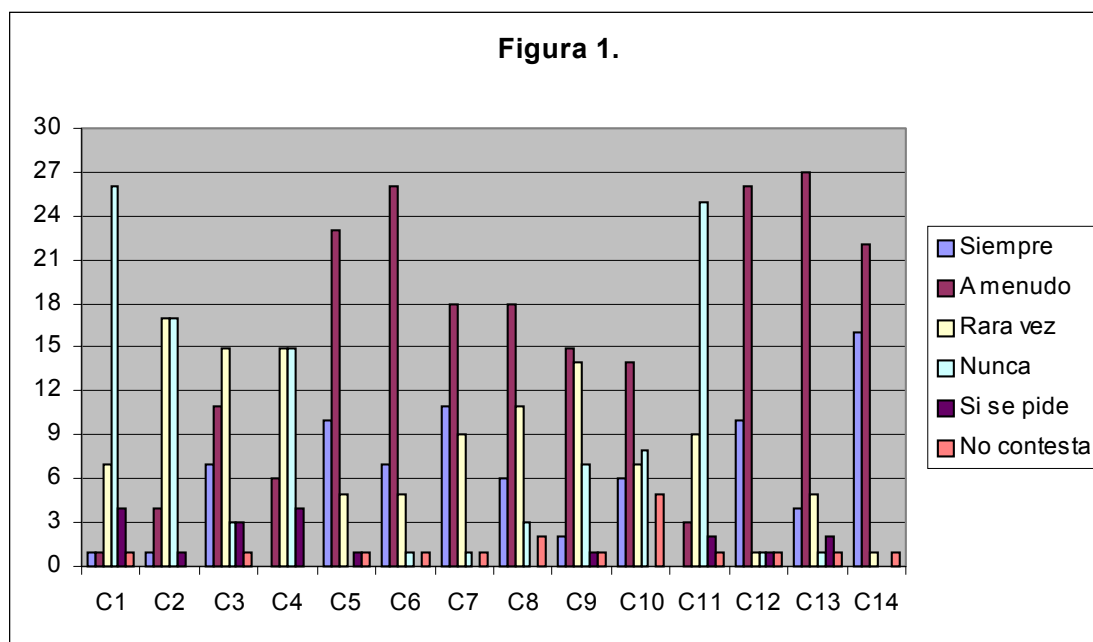


Figura 1. Frecuencia de metodologías utilizadas para la presentación del léxico

Puede deducirse, pues, que una mayoría de los profesionales encuestados desarrolla técnicas basadas en teorías funcionales (oral-situacional, nocional-funcional) a la hora de enseñar vocabulario.

3.4. La práctica en el aula

A continuación comentamos el tipo de actividades que el profesor realiza de forma más sistemática cuando presenta el vocabulario. Este apartado consta de once preguntas relacionadas con la frecuencia en el aula de dichas prácticas.

Conviene señalar que las opiniones de algunos autores difieren en cuanto al valor del estímulo visual y del estímulo verbal en el vocabulario productivo. En general, las diferentes investigaciones indican que ambos estímulos son válidos y que los profesores pueden proporcionar palabras e imágenes para un aprendizaje efectivo del vocabulario. Por ello, se han incluido preguntas como D.1. ¿Utiliza: tarjetas (con palabras, dibujos) / fotografías / dibujo en pizarra / carteles / objetos reales?

Si observamos las respuestas de la tabla 2, junto con la figura 2, se deduce que los materiales que se utilizan a menudo para presentar vocabulario, son las fotografías y los dibujos en la pizarra y, aproximadamente, un 12% utiliza carteles y objetos reales.

Tabla 2. Soportes utilizados para la presentación de vocabulario nuevo

PREGUNTA		RESPUESTAS					
		Siempre	A menudo	Rara vez	Nunca	Si se pide	No contesta
D 1	TARJETAS	6	11	8	12	0	3
	FOTOGRAFÍAS	3	21	10	4	1	1
	DIBUJO EN PIZARRA	13	17	6	2	0	2
	CARTELES	2	9	17	9	1	2
	OBJETOS REALES	5	11	16	5	0	3

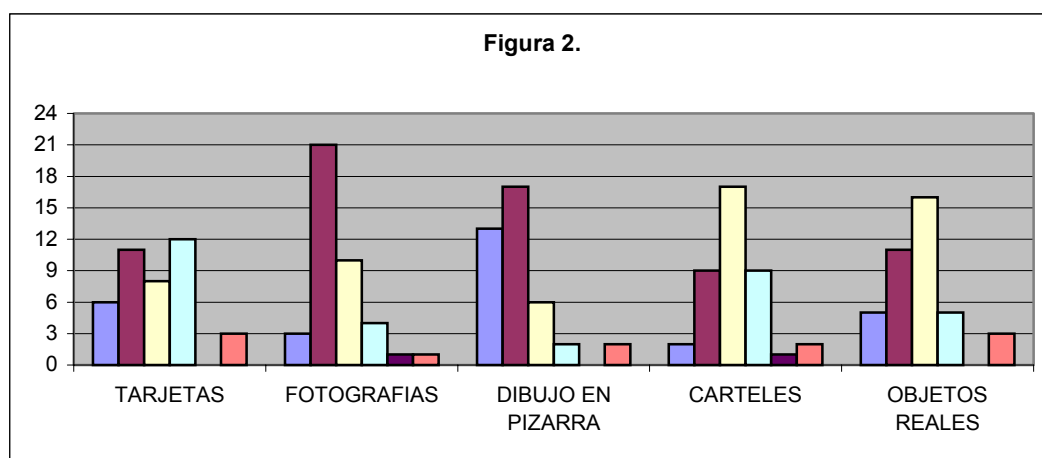


Figura 2. Frecuencia con la que se presentan los soportes

Es importante señalar que una mayoría de profesores hace uso de recursos gráficos o icónicos para presentar el nuevo vocabulario. Estas pautas están relacionadas con los métodos directos, donde el vocabulario previsto se enseñaba a través de demostraciones, objetos y fotografías. Este procedimiento fue luego corroborado por autores como Gairns y Redman (1986), al clasificar ésta como un tipo de técnica visual centrada en el profesor. Las fotografías, tarjetas o dibujos en la pizarra, no solo contribuyen positivamente en el proceso de aprendizaje del léxico, sino que también se hacen imprescindibles para evitar recurrir con frecuencia a la traducción de las unidades léxicas nuevas; en particular, para intentar

utilizar lo mínimo la lengua materna del estudiante.

D.2. ¿Hace mímica o gestos? Las respuestas indican que un 65% del profesorado 'siempre' lo presenta de este modo y un 23% utiliza 'a menudo' este recurso. Se trata de un porcentaje sustancial que concuerda a su vez con el resultado de presentar el vocabulario con acciones. Los datos obtenidos confirman que, también en este aspecto, se sigue una filosofía basada en los métodos directos, pues una de las pautas básicas era 'no usar la lengua materna del estudiante y emplear la lengua meta exclusivamente'.

D.3. ¿Crea un contexto hablado o escrito donde aparece la palabra? (especialmente con términos abstractos).

Se formuló esta pregunta dado que otra forma de comprender el significado de las unidades léxicas puede realizarse mediante el contexto (estrategia cognitiva). Algunos estudios, como los de Nation (1982), explican que no hay conclusiones tajantes en cuanto al beneficio de aprender el vocabulario contextualizado; sin embargo, este mismo autor afirma que si se le enseña al estudiante las técnicas para explotar el contexto, esto puede facilitar y dinamizar el aprendizaje de vocabulario. Los resultados indican que más de la mitad de los profesores (54%), lo hace 'siempre' y un 33%, 'a menudo' en la práctica de contextualizar la unidad léxica cuyo significado se quiere conocer.

Otro tipo de posibles prácticas empleadas para la presentación de vocabulario se han cuestionado a través de estas preguntas: Cuando presenta el vocabulario nuevo, D.4. ¿Da un sinónimo?; D.5. ¿Da un antónimo?; D.6. ¿Define el término?; D.8. ¿Sitúa la palabra nueva en una escala ya conocida? (por ejemplo, 'templado' en la escala de mayor a menor temperatura); D.9. ¿Presenta una palabra dentro del grupo semántico?

Hemos formulado este grupo de preguntas a partir de las investigaciones sobre redes semánticas (Aitchison, 1987; Lahuerta y Pujol, 1996; Baralo, 1997). Al analizar los resultados se comprueba que en todas las respuestas, las opciones 'siempre' y 'a menudo' han sido seleccionadas por más del 80% de los profesores, quedando un porcentaje algo más bajo para la opción 'siempre' en dar un antónimo. Esto nos muestra que el profesorado está aplicando, aunque quizás sin haber reflexionado sobre ello, técnicas basadas en redes asociativas para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario. La variedad de este tipo de ejercicios tiene un objetivo primordial: preparar para el procesamiento semántico-cognitivo a fin de conseguir un enriquecimiento del caudal léxico.

Y cuando se pregunta a los profesores si al presentar una palabra nueva, D.7. ¿Traduce el término?, se obtienen estas respuestas: 'rara vez' (42 %), 'nunca' (20 %) y 'si se pide' (22 %). La disparidad de resultados sobre la traducción puede que signifique una intención de romper con la rigidez didáctica de antiguos métodos, pero al mismo tiempo nos indica que el hecho de traducir listas de palabras en clase a la L1 es un tema problemático que, como algunos estudios apuntan, no facilita la retención de vocabulario. La opción 'si se pide' es respondida por el 20 %, hecho que demuestra que parte del profesorado no ve inconveniente alguno en traducir un término si el estudiante lo requiere. Puede que una de las razones sea no romper la dinámica prevista de la clase, es decir, para ahorrar tiempo. Los estudiantes generalmente asocian las unidades léxicas que conocen a las unidades léxicas que están aprendiendo; y en muchos

casos el no percibir de inmediato semejanzas formales y semánticas puede inhibir el proceso de aprendizaje. También se ha de tener en cuenta que, particularmente en el aula de ELE en España, las lenguas maternas de los aprendices son muy variadas y no siempre compartidas.

Tabla 3. Recursos que utiliza el profesor para la presentación del vocabulario

		RESPUESTAS					
		Siempre	A menudo	Rara vez	Nunca	Si se pide	No contesta
P	D2	26	9	2	0	0	3
R	D3	22	13	2	1	0	2
E	D4	17	22	1	0	0	0
G	D5	8	24	2	1	2	3
U	D6	21	15	3	0	0	1
N	D7	0	6	17	8	9	0
T	D8	9	17	11	2	0	1
A	D9	16	21	1	1	0	1
S	D11	11	7	7	9	1	5

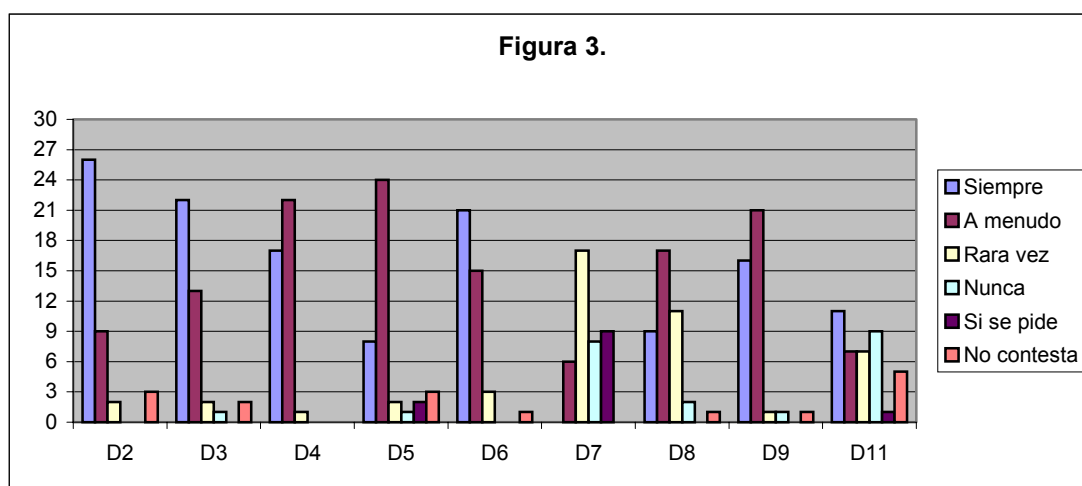


Figura 3. Frecuencia con la que se utilizan los diferentes recursos para la presentación del vocabulario

De acuerdo con los planteamientos comunicativos, plasmados ya en las pautas del Nivel Umbral, se promovía una enseñanza centrada en el estudiante; de ahí las dos últimas preguntas de este apartado, D.10. ¿Anima al estudiante a que averigüe el significado de una palabra preguntando al compañero / buscando en el diccionario / usando el contexto?

Tabla 4. Medios para que el estudiante averigüe significados sin la ayuda directa del profesor

PREGUNTA		RESPUESTAS					
		Siempre	A menudo	Rara vez	Nunca	Si se pide	No contesta
D 10	PREGUNTANDO AL COMPAÑERO	6	15	8	9	0	2
	BUSCANDO EN EL DICCIONARIO	4	12	16	6	1	1
	USANDO EL CONTEXTO	18	18	2	1	0	1

Si observamos este cuadro de respuestas y la figura 4, nos damos cuenta de que una gran mayoría de profesores anima al estudiante a que practique de forma contextualizada, aunque ello no concuerda plenamente con los resultados obtenidos en D.3. Sin embargo, es preciso señalar que las dos preguntas se diferencian claramente en el contenido que nos ocupa; en la pregunta D3, la actividad está centrada en el profesor, mientras que ahora se traslada hacia el estudiante. Ante el recurso de preguntar al compañero se han registrado dos porcentajes similares pero de distinta frecuencia; así: el 37% de los profesores responde que lo utiliza 'a menudo' y el 40% responde que 'rara vez' o 'nunca'. Ya señalábamos anteriormente la importancia del trabajo en parejas y en pequeños grupos, no solo porque proporciona a cada estudiante la oportunidad de utilizar más en clase la lengua que aprende (lengua meta), sino también porque este tipo de interacción ayuda al aprendiz a reaccionar y negociar con el compañero con quien trabaja. No obstante, varios profesores no son partidarios de que el estudiante aprenda significados con los compañeros, tal vez por miedo a la fosilización de errores.

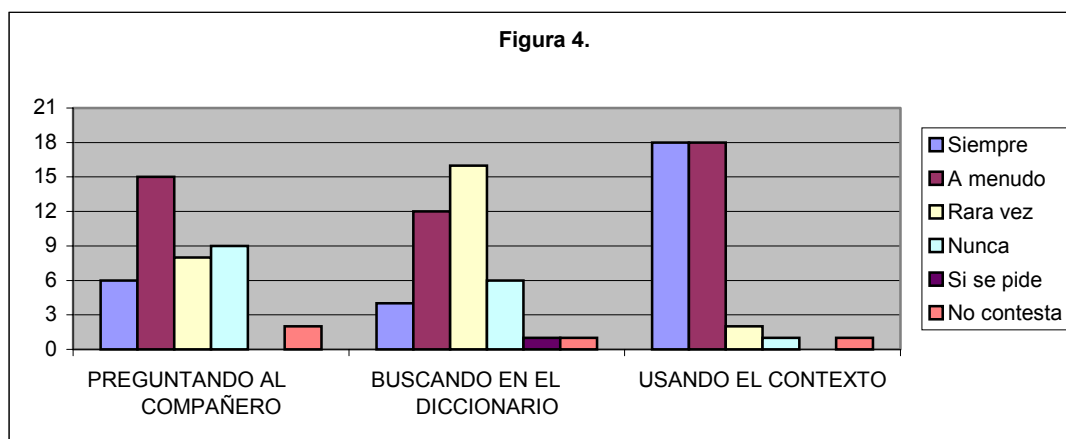


Figura 4. Frecuencia de los medios utilizados para que el estudiante averigüe significados

Por último, nos interesa también conocer si se dan pautas para el uso del diccionario. Animar al estudiante a que averigüe el significado buscando en el diccionario era otras de las técnicas que promovían autores como Gairns

y Redman (1986). De ahí la pregunta D.11. Si promueve el uso del diccionario, ¿aconseja sobre cómo debe utilizarse?

Observando la figura 3 se comprueba que el resultado obtenido es demasiado dispar, ya que aproximadamente una quinta parte de los encuestados opta por la respuesta 'a menudo', mientras que casi otra quinta parte elige la opción 'rara vez'. Es importante señalar que éste es el único caso de toda la encuesta donde más del 12 % de los profesores deja la respuesta en blanco.

Al interpretar los resultados de estas dos últimas preguntas, se puede deducir que la descentralización de la figura del profesor a la hora de presentar significados no es total, al igual que tampoco queda explícito si el profesorado muestra u orienta a los estudiantes sobre los diccionarios más idóneos. Es evidente que utilizar bien un diccionario, diseñado para estudiantes de lengua extranjera, puede ser de gran beneficio para nuestras clases de léxico; no obstante, debemos considerar que el resultado tan dispar a estas preguntas puede ser debido a que no hemos especificado su adecuada formulación (tipo de diccionario: bilingüe, monolingüe, etc.) y tampoco se ha precisado para qué niveles se utilizaría este material de apoyo.

3.5. Otras técnicas empleadas

En cuanto a las sugerencias aportadas por el profesorado, E. ¿Puede señalar otros aspectos y técnicas que utiliza en clase pero que no se mencionan en esta encuesta?, recordemos que se trata de alternativas o manifestaciones ofrecidas personalmente y que han sido tabuladas en este último apartado.

Cabe destacar, en primer lugar, el elevado porcentaje (65%) que no contesta a esta pregunta. De las aportaciones restantes, varios profesores comentan que no trabajan el vocabulario de forma específica y sistemática. Otro pequeño grupo coincide en la presentación de vocabulario mediante actividades lúdicas como crucigramas, sopas de letras o descripción de las personas en clase. Finalmente, un pequeño grupo potencia el diccionario personal y trabaja las asociaciones: campos semánticos, árboles de significados -mapas mentales- y lluvia de ideas.

Aunque explícitamente no se menciona ningún enfoque metodológico, vemos que este pequeño grupo de encuestados desarrollan prácticas sugeridas por autores como Nattinger y DeCarrico (1992), Lewis (1997) o Gómez Molina (1997) entre otros. Ello demuestra que una parte del profesorado conoce y utiliza actividades derivadas de las propuestas de estos autores. Al mismo tiempo se corrobora que en el tratamiento del contenido léxico se trabajan las unidades léxicas formadas por uno o más elementos, y que se toman en consideración las relaciones y asociaciones sintagmáticas y conceptuales; es decir, se trabaja atendiendo al desarrollo del lexicón mental, pues se tiene en cuenta la categorización de las unidades léxicas y el almacenamiento del vocabulario. Sin embargo, solo una parte de los profesores encuestados proporciona al estudiante los instrumentos necesarios para desarrollar estrategias de autoaprendizaje y enriquecimiento de la competencia léxica.

Al valorar el alto porcentaje de profesorado que ha dejado esta cuestión en blanco, podemos suponer que ha sido debido a razones de tiempo, de interés o de falta de opinión. No obstante, algunos de estos profesores,

aunque no conocen o no aportan nuevas alternativas, han manifestado sus opiniones personales al respecto. Consideramos estos comentarios muy valiosos a la hora de reflexionar sobre el tratamiento que actualmente tiene la didáctica del léxico en algunas clases de lengua extranjera. Concluimos este análisis descriptivo con algunas de estas opiniones, tal como han sido redactadas en la encuesta:

- "En las encuestas que he hecho a mis alumnos, ante la pregunta "¿Qué cosas crees que te van a ayudar más a aprender español?, una gran mayoría sitúa aprender vocabulario en el primer lugar. Y sin embargo, no he dedicado tiempo al estudio del léxico. Trabajo el léxico que va saliendo en clase sin centrarme en él."
- "Aunque el léxico está incluido en otras destrezas, creo que en un nivel inicial es importante dar la clase separada de la gramática porque es en ese nivel donde precisan aumentar su vocabulario."
- "La verdad es que en el tema de léxico, no estoy nada puesta (muy a mi pesar, pues lo considero importantísimo). Nunca he dado léxico como tal en clase, es un tema bastante complicado."
- "Espero que mi encuesta te sirva para algo, porque la verdad no he tenido mucha experiencia en la enseñanza de vocabulario."
- "Nunca he incluido la enseñanza de léxico en mis clases. Supongo que ello es debido a la escasa experiencia y por ello hasta ahora ni siquiera me lo había planteado."
- "Encuentro difícil cómo y cuándo se debe estudiar léxico: en clase, en el aula, en una clase de gramática, ..."
- "Lo has mencionado todo. ¡Me falta experiencia!"
- "No trabajo el vocabulario específicamente; corrijo según sale en destrezas orales."

4. Reflexión final

Los resultados obtenidos en la encuesta *Metodología aplicada en el aula para la enseñanza del léxico* nos han proporcionado información relevante sobre las técnicas y procedimientos empleados en el aula de ELE, al tiempo que hemos podido corroborar cómo los distintos enfoques metodológicos han ido aportando técnicas, en mayor o menor medida, de las que se ha beneficiado la enseñanza-aprendizaje del léxico.

Puede concluirse que solo un tercio del profesorado de ELE afronta el reto de la didáctica del léxico de una manera planificada y responsable; asimismo, detectamos que en muchos casos se justifica la ausencia de tratamiento específico y sistemático del léxico así como la no aplicación de ciertos principios metodológicos sólidos y experimentados, porque se supone que el estudiante terminará aprendiendo con el tiempo todo lo necesario; en otras palabras, se afianza muy bien la gramática y se espera que el aprendiz adquiera por sí mismo los elementos léxicos necesarios.

Por otra parte, se observa cierta intuición y acierto en la puesta en práctica de varias técnicas para la enseñanza del vocabulario, aunque no se conozcan las bases epistemológicas o psicopedagógicas que las sustentan; esto ocurre cuando el profesor es bilingüe o multilingüe y es consciente de cuáles fueron sus necesidades como aprendiz. En la confección de la encuesta no se han abordado estas cuestiones, así que sería importante incluir preguntas de este tipo para futuros cuestionarios.

Es obvio que como profesores podemos ayudar al estudiante a conocer la estructura del sistema léxico español y a organizarlo mentalmente para que perciba sus irregularidades y sus interrelaciones; asimismo, podemos asegurarle que es más operativo y eficiente aprender una expresión contextualizada que una traducción directa de una palabra. Pero esta actuación queda condicionada por dos factores: de un lado, claridad en la presentación del estudio léxico y su inteligibilidad conceptual, pues muchos alumnos no tienen familiaridad con términos metalingüísticos; de otro, el vocabulario retenido tras una semana o un mes variará de un individuo a otro y dependerá parcialmente de las oportunidades proporcionadas por el profesor, o creadas por el alumno, para hacer uso de las unidades léxicas aprendidas.

Hemos de guiar al estudiante para que 'deje pasar' las palabras que no son objeto de estudio intencionado en un momento determinado; ese sentimiento de no estar aprendiendo porque no se conocen o copian todas las palabras que surgen en clase, debe desaparecer de nuestras aulas. La labor del profesor ha de ser la de dar confianza al alumno, asesorándole y guiándole en el aprendizaje de un conjunto de unidades léxicas relevantes, operativas y básicas, en lugar de coleccionar y almacenar listas que, por lo general, no se comprueban ni se estudian más allá del momento en que se registran en clase.

Lo realmente útil es orientar y preparar a los alumnos para que elaboren sus propios diccionarios, que descubran modos de agrupar y asociar las unidades léxicas para hacer uso de ellas, tanto en los ejercicios destinados a producción, almacenaje y evocación de vocabulario como ante una necesidad comunicativa determinada. Evidentemente, el tiempo empleado en determinados campos de vocabulario dependerá de la naturaleza del área temática de que se trate. Opinamos que el conocimiento holístico basado en las palabras nucleares (palabras clave o estímulo) de áreas conceptuales específicas, contribuirá enormemente al aprovechamiento del poco tiempo del que se dispone en una clase o en una unidad didáctica.

Así pues, tras las reflexiones anteriores, no debería parecernos una tarea irrealizable o difícil desarrollar hábitos encaminados a la enseñanza-aprendizaje del léxico español en un aula de aprendices extranjeros, sino que, en nuestra opinión, debería ser una labor ineludible y sistemática.

5. Referencias bibliográficas

- AITCHISON, J. (1987), *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell, 1995.
- ATKINSON, R. (1975), "Mnemotechnics in Second-Language Learning". En Carter, R. & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*. Londres: Longman. pp. 66-67.
- BARALO, M. (1997), "La organización del lexicón en lengua extranjera", *Revista de Filología Románica*, 14, 1: 59-71.
- CARTER, R. & M. MCCARTHY (1988), *Vocabulary and Language Teaching*. Londres: Longman.
- COADY, J. & T. HUCKIN (eds.) (1997), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA. (2001), *Common European Framework of Reference for languages*. Estrasburgo. Council for Cultural Co-operation. Education Committee.

- GAIRNS, R. & REDMAN, S. (1986), *Working with Words*. Cambridge: C.U.P.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (1997). "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica", *REALE (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española)*, 7: 69-93.
- _____. (2001), "La competencia léxica en la enseñanza-aprendizaje de español como L2 y Le", *Mosaico*, 5: 23-29.
- _____. (2004a). "La subcompetencia léxico-semántica". En Sánchez Lobato, J. & I. Santos (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Editorial SGEL. pp. 491-510.
- _____. (2004b). "Los contenidos léxicos". En Sánchez Lobato, J. & I. Santos (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Editorial SGEL. pp. 789-810.
- _____. (2004c). "Las unidades léxicas en español", *Carabela*, 56: 27-50.
- GRUNEBERG, M. (1991), *Linkword Language System. Spanish*. Guernsey: Corgi Books.
- GU, YONGQI, P. (2005), *Vocabulary Learning Strategies in the Chinese EFL Context*. Singapore: M.C.A.
- HULSTIJN, J.H. (1997), "Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning". En J.Coady, J. & T. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: CUP. pp. 203-224.
- LAHUERTA, J. & M. PUJOL (1996), "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario". En C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana. pp. 117-129.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000), *Teaching Techniques in English as a Second Language. Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LAUFER, B. (1994), "Apropiation du vocabulaire: mots faciles, mots difficiles, mots impossibles", *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère, AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 3: 97-113. Paris, Association Enrages.
- LEHRER, A. (1974), *Semantic Fields and Lexical Structure*. Amsterdam: North Holland, LTD.
- LEWIS, M. (1997), *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- _____. (2000), *Teaching collocations. Further developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- LUQUE DURAN, J. de Dios (1998), "Introducción a la tipología léxica". En B. Gallardo (ed.), *Temas de Lingüística y Gramática*. Universitat de València. pp.122-145.
- MARCONI, D. (2000), *La competencia léxica*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- MCCARTHY, M. (1990), *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- NATION, I. S .P. (1982), "Beginning to learn foreign Vocabulary: a review of the research". *RELC Journal*. Vol. 13: 14-36.
- _____. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*. Nueva York: Newbury House.
- _____. (1994), "Review of working with words, teaching and learning vocabulary, vocabulary in action, and vocabulary", *System*, 22,2: 283-287.

- _____. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: C.U.P.
- NATTINGER, R. & S. DECARRICO. (1992), *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- SEGOVIANO, C. (ed.) (1996), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana.
- TREVILLE, M.C. (2001), "Le développement du vocabulaire en L2: point de vue pédagogique". En C. Cornaire y P. M. Raymond, *Regards sur la didactique des langues secondes*. Québec: Les Éditions Logiques, pp. 271-294.
- TULVING, E. & J. M. CRAIK (2000), *The Oxford Handbook of Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- ZIMMERMAN, Ch. B. (1997), "Historical trends in second language vocabulary instruction". En Coady, J. & T. Huckin (eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: C.U.P. pp. 5-19.

ANEXO I

ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN LA CLASE DE E.L.E.

A: Datos profesionales

- A.1. Nacionalidad _____
- A.2. Fecha de nacimiento _____
- A.3. ¿Ejerce enseñanza de otro idioma que no sea español? _____
- A.4. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como profesor? _____
- A.5. Resuma sus antecedentes académicos _____
- A.6. ¿Tiene titulación de postgrado? _____
- A.7. ¿Tiene titulación específica de enseñanza de idioma? _____
- A.8. ¿Cursa estudios o asiste a talleres, conferencias de metodología con regularidad? _____
- A.9. Si su respuesta es afirmativa para A.8 explíquelo brevemente _____
-

B: Tareas docentes

- B.1. ¿Cuántas horas de clase tiene _____ Invierno _____ Verano
semanalmente? _____
mensualmente? _____
anualmente? _____
- B.2. Especifique los niveles a los que imparte enseñanza de idioma:
Nivel Número de estudiantes Total horas

- B.3. En general ¿cuáles son las razones por las que cada grupo del apartado anterior asiste a clase de español?
-
- B.4. De los grupos en B.2, indique cuántos estudiantes:
Asisten al curso completo _____ %
Obtienen un resultado final satisfactorio _____ %
Probablemente continúen otro curso _____ %
- B.5. ¿Comprueba el grado de satisfacción de sus estudiantes respecto a la metodología utilizada en clase? Aporte un breve comentario si procede.
-

C: Metodología

Quando trabaja el léxico en clase, (subraye la respuesta adecuada)

C.1. ¿Ofrece una lista de palabras en español con su correspondiente significado en el idioma del estudiante; generalmente inglés?

Siempre. A menudo. Rara vez. Nunca. Si se pide.

C.2. ¿Da una lista de morfemas afijales o derivativos con su significado para que lo memoricen? Por ejemplo: anti=en contra; poli=muchos:

Siempre. A menudo. Rara vez. Nunca. Si se pide.

C.3. ¿Ayuda y anima al estudiante a que use técnicas de memorización?:

Siempre. A menudo. Rara vez. Nunca. Si se pide.

C.4. ¿Sugiere que el estudiante forme una imagen chocante en su mente para recordar mejor una palabra? Por ejemplo para aprender la palabra "vaca" en español, un anglófono puede imaginar una vaca en el campo sujetando un aspirador (en inglés *vacuum cleaner*)⁹

Siempre. A menudo. Rara vez. Nunca. Si se pide.

C.5. ¿Presenta el vocabulario simultáneamente con acciones? Por ejemplo, actúa: sentarse, estar de pie, andar

Siempre. A menudo. Rara vez. Nunca. Si se pide.

C.6. Si trabaja con un texto, ¿les hace fijarse en las palabras con la misma raíz?

Siempre. A menudo. Rara vez. Nunca. Si se pide.

C.7. ¿Y señala cómo esa raíz se puede combinar con otros lexemas? Por ejemplo: televisión, telediario, teletexto

Siempre. A menudo. Rara vez. Nunca. Si se pide.

C.8. ¿Enseña a los estudiantes a reconocer raíces o lexemas que se combinan con frecuencia para formar un significado? Por ejemplo: termómetro; → termo=calor, metro=medida

Siempre. A menudo. Rara vez. Nunca. Si se pide.

C.9. ¿Enseña grupos semánticos posibles frente a los no posibles? Por ejemplo:

	<u>caliente</u>	<u>frío</u>
café	Sí	Sí
día	No	Sí

Siempre. A menudo. Rara vez. Nunca. Si se pide.

C.10. ¿ En el nivel inicial insiste en el uso de una palabra precisa (bajo el argumento de que se aprenda bien desde el principio, por ejemplo) o permite el uso de una más general o genérica? (*verba omnibus*)

Siempre. A menudo. Rara vez. Nunca. Si se pide.

C.11. ¿Presenta una lista de palabras compuestas para que la memoricen?

Siempre. A menudo. Rara vez. Nunca. Si se pide.

C.12. ¿Promueve la agrupación de palabras por actividad o proceso? Por ejemplo: en correos, en la tienda, en el banco.

Siempre. A menudo. Rara vez. Nunca. Si se pide.

C.13. ¿Enseña grupos colocacionales (y usos metafóricos)? Por ejemplo: perder el pasaporte / el tiempo / la cabeza

Siempre. A menudo. Rara vez. Nunca. Si se pide.

C.14. ¿Enseña grupos léxicos de acuerdo a la función? Por ejemplo, saludos: hola, buenos días, ¿qué tal?

Siempre. A menudo. Rara vez. Nunca. Si se pide.

⁹ Es un ejemplo tomado de Gruneberg (1991).

D: Práctica

Elija la letra correspondiente: **S**=Siempre. **A**= A menudo. **R**=Rara vez. **N**=Nunca. **SP**=Si se pide.

Cuando presenta el vocabulario nuevo,

D.1. Utiliza: tarjetas (con palabras, dibujos) _____
fotografías _____
dibujo en pizarra _____
carteles _____
objetos reales _____

D.2. ¿Hace mímica o gestos? _____

D.3. ¿Crea un contexto hablado o escrito donde aparece la palabra (especialmente con términos abstractos)? _____

D.4. ¿Da un sinónimo? _____

D.5. ¿Da un antónimo? _____

D.6. ¿Define el término? _____

D.7. ¿Traduce el término? _____

D.8. ¿Sitúa la palabra nueva en una escala ya conocida? Por ejemplo, "templado" en una escala de mayor a menor temperatura. _____

D.9. ¿Presenta una palabra dentro de la categoría o subcategoría semántica? Por ejemplo: mesa, silla, sofá → muebles _____

D.10. ¿Anima al estudiante a que averigüe el significado de una palabra preguntando al compañero _____
buscando en el diccionario _____
usando el contexto? _____

D.1. Si promueve el uso del diccionario, ¿aconseja sobre cómo debe utilizarse? _____

E: Otros enfoques.

Puede señalar otros aspectos y técnicas que utiliza en clase pero que no se mencionan en esta encuesta.
