

EXPLORADORES URBANOS

**UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO A
PARTIR DE ENTORNOS REALES**

**CLARA ALICIA BECERRA VARGAS
MAIRA ALEJANDRA REYES RICO**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LIGUISTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA**

**BOGOTÁ
2017**

EXPLORADORES URBANOS

**UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO A
PARTIR DE ENTORNOS REALES.**

**CLARA ALICIA BECERRA VARGAS
MAIRA ALEJANDRA REYES RICO**

**TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN LINGÜÍSTICA
APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

ASESOR

VLADIMIR NUÑEZ CAMACHO

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LIGUISTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA**

**BOGOTÁ
2017**

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	
1. Problema.....	6
1.1 Contexto y hechos problemáticos.....	7
1.2 Pregunta de investigación.....	9
2. Justificación.....	11
2.1 Estado de la cuestión.....	11
3. Objetivos.....	25
3.1 Objetivo general.....	25
3.2 Objetivos específicos.....	25
4. Marco teórico.....	25
4.1 La competencia léxica.....	25
4.1.1 La subcompetencia léxica.....	29
4.1.2 Los contenidos léxico semánticos.....	32
4.1.3 Los elementos que integran la competencia léxico semántica.....	33
4.1.4 Criterios de selección léxica.....	34
4.2 La semántica.....	36
4.3 Pragmática.....	38
4.3.1 La subcompetencia pragmática.....	40
4.3.2 Actos de habla.....	41
5. Marco metodológico.....	44
5.1 Método de investigación.....	44
5.2 Población.....	45

5.3 Instrumentos utilizados.....	45
5.4 Ruta metodológica.....	46
6. Análisis de resultados.....	48
6.1 Identificación de necesidades.....	49
6.2 Exploración de necesidades.....	50
6.3 Realización Contextual.....	51
6.4 Realización pedagógica.....	52
6.5 Realización física.....	56
6.5.1 Diseño.....	64
6.6 Implementación y Evaluación.....	65
Conclusiones.....	72
Anexos.....	76
Anexo 1.....	76
Referencias bibliográficas.....	78

Introducción

Existen diferentes investigaciones de la enseñanza del léxico; sin embargo, en torno a su adquisición a través de las relaciones semánticas hay muy pocas, siendo ésta la prioridad y herramienta fundamental en los niveles intermedios. De hecho, su tratamiento es escaso en las estrategias de enseñanza de ELE, a pesar de hacer parte del uso cotidiano de la lengua y cumplir un papel fundamental en el desarrollo de estrategias para relacionar nuevas palabras con otras. Con todo, los profesores parecen no hacer un uso frecuente de nuevas estrategias metodológicas, que faciliten la enseñanza y aprendizaje del Español como segunda lengua, a partir del enriquecimiento léxico del nuevo hablante.

Teniendo en cuenta lo anterior, se consideró la posibilidad de realizar una investigación sobre la adquisición del léxico por medio de las relaciones semánticas, que reduzcan la tendencia del estudiante a la repetición de palabras en la creación de un texto o generación de un diálogo; de manera tal que, a partir de la reflexión sobre este aspecto, sea posible promover el uso de diferentes estrategias que contribuyan a mejorar las habilidades comunicativas en las aulas de ELE.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, surge la presente propuesta investigativa, cuyo objetivo general es proponer una secuencia de actividades para la adquisición de léxico, dirigido a estudiantes de ELE en nivel intermedio. Para tal fin, se diseñará una secuencia didáctica que, a través del aprovechamiento de la riqueza

cultural y la variedad de lugares turísticos en la zona histórica de la Candelaria, posibilite una mejor asimilación de nuevo vocabulario desde la exploración de entornos reales.

Con vista al alcance del propósito expuesto, en la primera parte del este trabajo se hará referencia al problema base de esta investigación, los contextos y hechos problemáticos, así como la pregunta de investigación. En segunda instancia, se tratará el estado de la cuestión. Consecuentemente, se elaborará el marco teórico abordando tres temáticas generales: la competencia léxica y cada uno de sus componentes; la semántica; la pragmática y sus componentes. Por último, se esbozará el marco metodológico, los instrumentos utilizados en la ruta metodológica y la rejilla para la evaluación del material didáctico, todo ello evidenciado en el producto final de la investigación con la Cartilla “Exploradores”. Se espera que dicho material se convierta en un recurso para implementar en aulas de ELE y se constituya en punto de partida para el diseño de otros recursos, que permitan el desarrollo de habilidades comunicativas y promuevan el uso de elementos reales en su estructuración.

1. Problema

El léxico es un elemento fundamental en los procesos comunicativos, dado que permite al hablante expresar sus ideas en forma clara, coherente y contextualizada. Por tal razón, tener un mayor repertorio para expresarse, permitirá al estudiante ser más exitoso en su comunicación. No obstante, se ha observado una limitación en estudiantes de nivel B1 en un aula de ELE, al momento de elaborar textos o argumentos, debido a un vocabulario limitado, haciendo que se tornen repetitivos en sus escritos y, a la hora de generar un discurso, no encuentren las expresiones adecuadas para interactuar con seguridad. Esta situación puede generarse por varias razones; entre ellas, la estrategia con que se enseña el léxico y los recursos que se utilizan para la adquisición del mismo.

2.1. Contextos y hechos problemáticos.

La enseñanza del español a extranjeros trae consigo una serie de retos, como el uso de las estrategias adecuadas que faciliten el aprendizaje de diferentes elementos, permitiendo a los estudiantes comunicarse efectiva y eficazmente.

Entre los elementos arriba mencionados, se incluye el aprendizaje de todas aquellas expresiones, frases y palabras que le son útiles para descifrar, entender y actuar en determinada situación. En este sentido, se hace referencia a la competencia léxica, definida por Lomas (2001) como: el grado de madurez y dominio léxico

general de un hablante, que se pone de manifiesto en su producción lingüística, es decir, en su activación léxica, ya sea oral o escrita.

En el mismo sentido, Pérez Barrantes, en Regueiro (2013), afirma que la adquisición del léxico ha sido uno de los aspectos que ha recibido menor atención, su enseñanza ha estado subordinada a la de las estructuras gramaticales y funcionales, es así como los libros de texto o en algunas clases se recurre a la elaboración de listas, a la clasificación gramatical de vocablos y al aprendizaje memorístico de un gran número de palabras, pero en el momento de establecer una conversación o tratar de elaborar un escrito no se ponen en evidencia.

Todo esto, posiblemente sucede porque se ignora la forma cómo se adquiere el léxico, pasando por alto el fundamento teórico que sustenta los procesos de adquisición del mismo y su relación con la eficacia en los procesos comunicativos.

Visto así, la enseñanza de la lengua implica el conocimiento de los diferentes niveles de estudio de la misma; entre ellos, los componentes fonológico, morfológico, sintáctico, y semántico. Entendido este último, como las relaciones que se establecen entre significaciones propias de una lengua y cómo se conforman redes de significaciones que permiten generar nuevas interpretaciones, lo que en muchas aulas de ELE, se reduce a la repetición aislada de vocabulario sin relación con el contexto.

Para ilustrar la situación antes expuesta, se tomará la experiencia en un aula de ELE de nivel B, donde se encontraron dos hechos problemáticos: el primero en relación al desarrollo de actividades de lectura y escritura que implican el uso de un

vocabulario acorde al nivel que los estudiantes están desarrollando y su dificultad para el uso de las unidades léxicas adecuadas; ya que no se cuenta con todo el conocimiento del léxico o no se tiene un repertorio amplio para expresar ideas más elaboradas, reflejado en la repetición de términos y expresiones a lo largo de la composición y estructuración textual, bien sea oral o escrita. Este hecho se evidenció cuando se solicita a un grupo de extranjeros, específicamente de nacionalidad china, que elaborarán en tres sesiones diferentes textos relacionados con temáticas tratadas en las sesiones de trabajo, en donde, constantemente interrogan sobre palabras que puedan usar y que no suenen repetitivas, en algunas ocasiones haciendo referencia a conectores como “después” y “pero”, en otros casos con palabras desconocidas, recurriendo a la pregunta “¿Cómo digo...? , ¿Cómo se llama...?”

Preguntas ante las cuales surgía la dificultad no solo para el estudiante, sino también para el docente al tratar de explicar el significado de alguna palabra o expresión se recurría como primer recurso a la explicación desde el significado de la palabra, que en muchas ocasiones generaba un poco de confusión y los mismos estudiantes solicitaban que se usará otros ejemplos, utilizando expresiones como: “Se parece a ...” , “Suena como...”, lo cual indicaba al docente la necesidad de buscar otras formas de explicar el posible significado de una unidad lexical.

Estas situaciones presentadas daban lugar a pensar en otras estrategias para enseñar el léxico, diferentes a indicar el significado fuera de un contexto o a elaborar una listado, lo cual dio origen al segundo hecho problema.

El segundo hecho problema surge cuando, a partir de la observación, se establece que las estrategias didácticas para la enseñanza del léxico no están siendo adecuadas; bien sea, por desconocimiento de las mismas o por el concepto errado que se tiene de lo que implica la introducción de nuevas unidades léxicas de mayor complejidad, con sus posibles significados y las posibles relaciones que cada una establece con otras. Al respecto, afirma Marín en Navajas (2006) “aprender no es únicamente aprender formas nuevas sino también aprender nuevos significados para la misma forma, profundizar en ella”. Asimismo, (Morante Vallejo 2005) refiere que “se trata por tanto, de potenciar un aprendizaje cualitativo del léxico (p. 40). En palabras de Higuera” (2006)

No se trata sólo de aprender palabras nuevas, sino de ampliar el conocimiento que tenemos de ellas y las posibles relaciones que se puedan establecer entre las mismas, lo que implica que el aprendiente se vea enfrentado a entender que una palabra puede establecer relaciones de significado con otras, bien sea por similitud u oposición.

Los hechos problemáticos, anteriormente expuestos, hacen considerar como una estrategia oportuna el establecer diferentes relaciones de significación, a través de la competencia semántica, definida según el MCER en su apartado 5.2.1.3 como aquella que

comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno, todo en una relación constante con el contexto y estableciendo una serie de redes semánticas, concepto que en el mismo documento representan con la semántica léxica que trata los asuntos relacionados con el significado de las palabras, entre las cuales se encuentran la sinonimia, antonimia, la hiponimia, la hiperonimia y los campos semánticos.

Dichos nexos se entretajan a través de la constante interacción con el contexto y permiten al hablante establecer una relación entre la lengua meta y la materna, éstas son definidas en el MCER citadas por Baralo (2006) como

redes semánticas, construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicón de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que constituyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico, tanto para el reconocimiento de una palabra en el input al que está expuesto, como para su recuperación en una situación de producción lingüística, output.(389)

1.2 Pregunta de investigación.

Pregunta general

¿Cómo favorecer la adquisición del léxico en un aula de ELE en niveles intermedios?

Pregunta específica

¿Cómo integrar las relaciones semánticas en una secuencia de actividades para facilitar la adquisición de léxico en niveles intermedios?

2. Justificación

Basados en observaciones y experiencias directas, es válido preguntarse cuáles son las mejores estrategias para permitir a estudiantes en un aula de ELE

aprender de una forma práctica el nuevo vocabulario, poder utilizarlo en situaciones reales y a la vez poder hacer uso de palabras nuevas con un significado parecido o totalmente contrario, fortalecerá su capacidad comunicativa y de paso, su seguridad para entablar relaciones con mayor eficacia y lograr los objetivos que se proponen al iniciar una conversación, al escribir un texto o simplemente escuchar a otro.

Por otra parte, como docentes es casi que imperativo buscar estrategias que hagan posible la generación de espacios de aprendizaje más efectivos, donde no sólo se privilegie el seguimiento de unas líneas temáticas propuestas desde un plan curricular, sino que por el contrario proponer mejores opciones para llevar el conocimiento del aula a situaciones reales propendiendo por una intervención educativa más útil y significativa.

El desarrollo de una secuencia didáctica que facilite la adquisición de la competencia léxica, desde las relaciones semánticas, para los estudiantes de niveles intermedios con las características que propone el MCER, contribuirá al mejoramiento de las prácticas educativas en aulas de ELE; puesto que se estaría promoviendo la competencia lingüística y sociolingüística de los estudiantes, si se tiene en cuenta que en un aula de ELE se desarrollan diversos componentes de la lengua y, a la vez, se recurre a su propia realidad, permitiendo, a largo plazo, desempeñarse de una forma más eficaz y ubicarse dentro de un contexto. Cabe anotar que, por su condición de extranjeros, en ocasiones, dichos contextos se presentan como una realidad difícil de manejar, sobre todo cuando se carece de un total conocimiento de las expresiones propias de la lengua que se está aprendiendo.

Por otra parte, el diseño de una secuencia de actividades, como el propuesto en la presente investigación, puede convertirse en una pauta de trabajo para futuras investigaciones, a la vez que hace un aporte teórico para el aprendizaje de una lengua, a partir de un aspecto muy poco abordado como el de la adquisición del léxico a partir del uso de las relaciones semánticas. Finalmente, se convertirá en un punto de partida para establecer las percepciones de los estudiantes frente a su aprendizaje y las estrategias que contribuyen de manera efectiva y significativa al mismo.

2.1 Estado de la cuestión

En la búsqueda exhaustiva y con miras a alcanzar el objetivo de investigación, en relación al desarrollo de la competencia léxica, basada en las relaciones semánticas entre las palabras: hiponimia, sinonimia, polisemia y antonimia en niveles intermedios en un aula de ELE, se encontraron algunos trabajos de investigación sobre este tema de estudio, pertinentes para el desarrollo de la estrategia propuesta. Dichas investigaciones, ofrecen una orientación a partir de las nociones, conceptos y metodologías para la realización de la investigación; puesto que, de una forma u otra, se ocupan de la misma problemática.

Una de las investigaciones relacionada con el campo de estudio es una tesis doctoral titulada: “Relaciones semánticas de inclusión en las unidades léxicas”, escrita por Rosa Martín Gascueña, Universidad Carlos III de Madrid Departamento de Humanidades: Filosofía, Lengua y Literatura Getafe (Madrid) octubre de 2010. Su objetivo es proponer un modelo de análisis semántico para las relaciones de inclusión: la meronimia e hiponimia, en la categoría de los nombres, apuntando con

ello hacía la categorización de nombres, formalizando, en primer lugar, las características semánticas de las unidades léxicas y en segunda instancia, demostrar las relaciones de inclusión, siendo componentes semánticos de las unidades léxicas.

Martínez Marín. (1990) El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del ELE: la sinonimia y cuestiones conexas. ASELLE. ACTAS II, presenta un análisis de estudio a partir de dos hechos fundamentales: 1) determina la existencia de conjuntos léxicos que se presentan ordenados por constar de elementos con un significado próximo o afín. 2) habla sobre la existencia en español de series léxicas como morir-fallecer, estirar la pata, pasar a mejor vida, etc. Son elementos también interpretados, simplemente como sinónimos, y que se deben a las distintas formas (estilos de lengua) de ver o interpretar la realidad (la realidad del morir en ese caso) que se pueden encontrar en una lengua.

En el artículo, se hace un breve recorrido sobre la importancia de las funciones del lenguaje y el aspecto pragmático de la lengua. Afirma que muchas de las faltas o errores que cometen en el nivel léxico los estudiantes extranjeros de español, de los niveles intermedio y avanzado, consisten precisamente en expresarse por su insuficiente competencia léxica, sin propiedad -inadecuación de los elementos léxicos al estilo que exige la situación de habla- y sin precisión -uso de vocablos de significado general o no correspondiente exactamente a lo que se quiere comunicar.

Otras de las fuentes o documentos encontrados son dos tesis relacionadas con la sinonimia, que hace parte a las relaciones semánticas. Una de ellas se denomina “El léxico del mundo animal y el acceso léxico sinonímico en ELE: estudio

semántico y didáctico” Tesis doctoral Claudia Briño de la Universidad Complutense de Madrid Facultad de Filología Madrid, 2013.

El objetivo de dicha tesis es favorecer y facilitar el acceso léxico del estudiante de ELE. La investigación pretende analizar las peculiaridades de la sinonimia a través de la semántica, utilizando como tema central el léxico español referido. Además aclarar, dar a conocer e identificar que aún en la enseñanza del léxico en los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras, uno de los temas que se discute es qué vocabulario enseñar y cómo muchas de las propuestas aún mantienen algunas ideas que se aceptan, sin mayores cuestionamientos, como el rechazo por enseñar sinónimos, en especial en los niveles iniciales de aprendizaje, por considerarlos recursos de mayor complejidad, que sólo provocan una sobrecarga cognitiva al estudiante.

Posteriormente se afirma que, el desarrollo de la competencia léxica se considera uno de los elementos esenciales para lograr la competencia comunicativa en ELE, siendo el léxico la mayor dificultad que enfrenta un receptor al tratar de descifrar un mensaje de manera adecuada. En esta investigación toman suma importancia los siguientes autores y sus argumentos: McCarthy (1990), señala que si se aprende la gramática y la fonética sin un amplio vocabulario contextualizado no existirá una comunicación efectiva; Cervero y Pichardo (2000) afirman que la falta de dominio activo de vocabulario receptivo o productivo suele ocasionar más interrupciones, bloqueos y malentendidos en la comunicación que el desconocimiento o falsa aplicación de reglas gramaticales; Vermeer (2004) considera que las palabras son la clave para hacerse entender y ser entendido.

La competencia léxica está íntimamente relacionada con la competencia semántica, según el MCER; pues, permite enriquecer y ampliar las competencias lingüísticas (en especial, léxica, semántica y enciclopédica), pragmáticas, comunicativas, sociolingüísticas y generales. Por otra parte, el léxico se ha convertido en un objetivo específico en toda programación de enseñanza de LE, se entiende que su adquisición es responsabilidad del aprendiz. Pero, al mismo tiempo, es preciso ayudarlo a través de la enseñanza explícita y organizada del vocabulario, considerando los campos léxicos y el contexto. Lo anterior, haciendo especial hincapié en las relaciones que se establecen entre las unidades léxicas; desarrollando estrategias de aprendizaje; y utilizando ejercicios y actividades que favorezcan la comprensión, la retención y la utilización de las palabras, todo lo cual le permitirá al estudiante desarrollar su competencia léxica y lograr un verdadero progreso en la LE. Tomando el concepto de Lewis: Carencia de léxico supone, en mayor medida que las deficiencias gramaticales, son una gran laguna en los estudiantes de lenguas extranjeras. Esto se hace mucho más evidente en los estudiantes de nivel intermedio y avanzado, en los que parece que no hay un progreso claro. La principal diferencia entre ambos niveles no está en la complejidad de la gramática, sino en la cantidad de unidades léxicas que tienen disponibles en el lexicón mental. No reconocer esto supone condenar a los estudiantes a un eterno nivel intermedio (2000:8).

Explican la dirección de la propuesta que es inscribirse en la tendencia actual, en el campo de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y como ésta recurre a los conocimientos de otros ámbitos lingüísticos-teóricos, a fin de ampliar la base científica para el diseño de programaciones y actividades eficaces, en el desarrollo de las competencias del aprendiz.

Otro documento útil para la investigación, es la tesis doctoral titulada “Teoría de la sinonímicos como facilitadores de la adquisición y el aprendizaje del léxico español por alumnos anglohablantes”, escrito por Aida Gonzalo Pérez, Universidad Complutense De Madrid Facultad de Filología Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada Madrid, 2015.

El objetivo principal de la investigación es demostrar la importancia de enseñar de manera explícita los cognados sinonímicos interlingüísticos en español L2/LE, como parte constitutiva del léxico general del español y componente facilitador de acceso léxico.

En el marco teórico exponen las definiciones del término cognado que han proporcionado distintos autores (Crystal: 1997; Allen: 1983 e Izquierdo: 2004), el origen de los cognados sinonímicos entre la lengua española y la lengua inglesa y los principales estudios sobre los cognados sinonímicos interlingüísticos, donde se toman como base las aportaciones de Nagy et al. (1993), Ainciburu (2008) y, Malabonga et al. (2008). El análisis del MCER y el PCIC revela el escaso interés que se muestra hacia la enseñanza de cognados sinonímicos interlingüísticos en español L2/LE.

El propósito de la tesis, es demostrar su gran frecuencia de aparición en el léxico general del español, donde se elaboran cuatro catálogos de cognados sinonímicos interlingüísticos español – inglés, en las que exponen las similitudes etimológicas, acepcionales y las frecuencias de cada UL en español e inglés.

Realizan un análisis a dos grupos a través de un cuestionario online llevado a experimentos realizados con 26 alumnos británicos de secundaria divididos en dos

grupos de diferentes niveles de competencia lingüística en español L2/LE, informantes de nivel principiante (A1-A2); y 14 informantes de nivel intermedio (B1-B2).

Dicho experimento consistió en una propuesta didáctica diseñada para comprobar la identificación de cognados sinonímicos interlingüísticos en español L2/LE. Posteriormente el análisis cualitativo reveló que el número de cognados sinonímicos interlingüísticos español – inglés identificado es muy elevado. Las conclusiones del experimento y de la elaboración de los catálogos les permitieron ratificar que los sinónimos facilitan el acceso léxico por parte de los aprendientes anglófonos de español como L2.

Finalmente se identificó la definición de léxico, a partir del libro “Historia del léxico: perspectivas de investigación” Clavería Nadal, Freixas Alás, M. Prat Savater, M. Torruella I Casañas, J. (EDS). Es una obra que reúne varios estudios monográficos, cuyo objetivo es el análisis de la historia del léxico desde distintas perspectivas. En la presentación del libro dan a conocer que tiene una sólida unidad temática y una organización perfectamente estructurada, de manera que se puede obtener una visión global del estado que presenta actualmente los estudios de historia de léxico hispánico, con la ilustración de algunas de las líneas de investigación que se están desarrollando en este campo.

Sumado a los anteriores, también se encuentra el documento “Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario” Kasma Mohd Hayas Centre for the Promotion of Knowledge and Language Learning (Malasia), donde el autor hace una introducción explicando lo que enmarca en la actualidad el objeto de la enseñanza/aprendizaje de cualquier lengua, en L2 o LE, que atiende al desarrollo de

la “competencia comunicativa”. En el texto se explica que la habilidad comunicativa no reside sólo en poseer un conocimiento de la lengua, sino en la capacidad para utilizar o ejecutar dicho conocimiento cuando se participa en una comunicación real, al igual sucede con la competencia léxica. Desde esta perspectiva, la finalidad de la enseñanza del vocabulario es hacer que las unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del individuo, debido al importante valor del dominio de las entradas léxicas. Al respecto, el autor afirma que no hay ningún método que sirva para todas las situaciones de aprendizaje, especialmente los que se enfocan en el vocabulario. Por esta razón, presenta aquellos que considera interesantes para tal fin: el enfoque creativo de Marita Lüning (1996), el enfoque léxico desarrollado por Lewis (1993, 1997) y el holístico de Gómez Molina (1997).

Por otra parte el texto en referencia, da a conocer los asociagramas como uno de los aspectos de gran relevancia para la creación de materiales; a saber, el análisis de necesidades léxicas que sirve como fuente de información en las perspectivas del léxico, siendo ésta, la guía adecuada para programar una unidad didáctica que sea interesante y atractiva para el curso, a través del lexicón mental que mejora el aprendizaje del vocabulario.

Así, los asociagramas hacen parte del léxico mental y es allí donde las palabras no se encuentran almacenadas en la memoria, a través de un orden alfabético o de forma aislada, sino en redes asociativas. Los ejercicios de asociagramas guiados por los profesores son muy útiles para ayudar a explorar nuevas palabras que estimulan la imaginación de los estudiantes: El profesor presenta una palabra clave,

que es normalmente una noción general de campo léxico amplio y abierto (las vacaciones, la comida y bebidas, el transporte, la ropa, etc.) y solicita a los estudiantes que piensen y expresen otras palabras relacionadas con la palabra nuclear indicada. De esta forma, entre todos los términos relacionados con la palabra nuclear se elabora el asociagrama y los estudiantes llegan a conocer nuevas palabras. Si los estudiantes las desconocen, se las preguntan al profesor. Esta propuesta sugiere, además, que para seguir activando y desarrollando esas redes de asociación recomienda la presentación de material visual como fotos, carteles, objetos reales, caricaturas, dibujos, entre otros.

Además de lo antes mencionado, el documento referido hace mención al enfoque léxico y explicación de la derivación del término, que se centra en la traducción literal del inglés *The Lexical Approach*. Enfoque desarrollado por Lewis (1993,1997) quien afirma que “el lenguaje consiste en segmentos prefabricados de multipalabras, y que sus combinaciones producen textos continuos y coherentes”.

Asimismo, en lo propuesto por el texto en mención se evidencia el modelo que se representa gráficamente con siete vértices, que rodean a una palabra nuclear, entre ellas se encuentran las relaciones semánticas que hacen parte del trabajo de investigación, que se practican con tareas de relaciones asociativas por el significado. Para dominar las denotaciones de la palabra, que sea la base de la mutua comprensión, es conveniente trabajar en ejercicios de sinónimos, palabras polisémicas, hiperónimos o relaciones onomasiológicas –de la noción a la palabra–. Es decir, es el momento de realizar ejercicios de búsqueda en el diccionario.

En otro orden de ideas, Tesis “Análisis comparativo del tratamiento del léxico en 4 manuales: Nuevo Ven, Gente, Redes, Aula.” Memoria de máster en enseñanza del español como lengua extranjera, por Dámaris Medrano Pastrana; hace parte a la facultad de letras departamento de filologías románicas la enseñanza del léxico en E/LE. En ella, antes de hacer una lectura a la presentación y contenido de la investigación se evidencia una cita (epígrafe) que nos lleva a reflexionar o crear diferentes argumentos: “Sin gramática se puede comunicar muy poco, sin vocabulario no se puede comunicar nada.” (Wilkins).

Partiendo de la premisa anterior, en la presentación de la investigación, la autora inicia con la explicación del origen de dicha tesis, afirmando que existe el convencimiento de que el alumno aprende léxico por sí mismo, por medio de un contexto de inmersión lingüística, pero en un contexto de no-inmersión lingüística, el aprendizaje del léxico puede llegar a convertirse en un verdadero problema. Este documento presenta diferentes objetivos, de los cuales se extrae el primero: Analizar en qué consiste el aprendizaje del léxico. En este sentido, la investigación pretende ser útil para los profesores que quieran información sobre la situación actual de la enseñanza del léxico en los manuales, y para profesionales que se dedican a la creación de materiales.

Consecuentemente la tesis arriba mencionada, hace una discriminación de los siguientes términos: palabra, vocabulario, léxico, unidad léxica. Sustenta, además, cómo la palabra se define por un criterio de forma, mientras que unidad léxica se define por un criterio semántico, de significado, y no de forma, ya que una unidad

léxica puede estar formada por más de una palabra. Boogards (Morente Vallejo, 2005: 65). Dicha afirmación, se centra en la unidad léxica y no en la palabra. Lewis es quien en 1993 ya aplica el concepto de unidad léxica en *Lexical Approach*. Para el autor, en el aprendizaje del léxico de L2 pueden darse distintos casos: aprender una forma desconocida y un significado nuevo, aprender un nuevo significado para una forma ya conocida, aprender un nuevo significado para una combinación de formas ya conocidas, aprender relaciones semánticas entre unidades léxicas (sinonimia, antonimia, entre otras.). Por lo tanto, afirma que el aprendizaje de léxico no puede enfocarse desde el punto de vista del aprendizaje de formas, sino desde la perspectiva del significado. Finalmente sustenta que el alumno cuando aprende una nueva unidad léxica, no ha de memorizar una nueva forma sino aprende solamente un nuevo significado y lo relaciona con una forma ya aprendida. Las relaciones que se establecen en su lexicón varían. Por lo tanto, este enfoque no es solamente léxico es también semántico. Aitchison (Gómez Molina, 2004: 491-510) supone que el lexicón mental es como un complejo gráfico cuyos nódulos son unidades léxicas conectadas las unas con las otras.

Otra tesis doctoral, útil como referente a la presente investigación, es la titulada “Teoría de la sinonímicos como facilitadores de la adquisición y el aprendizaje del léxico español por alumnos anglohablantes”, escrito por Aida Gonzalo Pérez, Universidad Complutense Madrid - Facultad de Filología Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada Madrid, 2015.

El objetivo principal de la mencionada investigación, es demostrar la importancia de enseñar de manera explícita los cognados sinonímicos interlingüísticos en español L2/LE, como parte constitutiva del léxico general del

español y como componente facilitador de acceso léxico.

En el marco teórico, González Pérez, expone las definiciones del término cognado que han proporcionado distintos autores (Crystal: 1997; Allen: 1983 e Izquierdo: 2004). El origen de los cognados sinonímicos entre la lengua española y la lengua inglesa y los principales estudios sobre los cognados sinonímicos interlingüísticos, donde se toman como base las aportaciones de Nagy et al. (1993), Ainciburu (2008) y, Malabonga et al. (2008). El análisis del MCER y el PCIC revela el escaso interés que se muestra hacia la enseñanza de cognados sinonímicos interlingüísticos en español L2/LE.

El propósito de la tesis es demostrar la gran frecuencia de aparición de los cognados sinonímicos, interlingüísticos en el léxico general del español, donde se elaboran cuatro catálogos de los mismos (español – inglés) exponiendo las similitudes etimológicas, acepcionales y las frecuencias de cada UL en español e inglés.

Además, la autora realiza un análisis a dos grupos a través de un cuestionario, online, llevado a experimentos realizados con 26 alumnos británicos de secundaria, divididos en dos grupos de diferentes niveles de competencia lingüística en español L2/LE, informantes de nivel principiante (A1-A2); y 14 informantes de nivel intermedio (B1- B2).

Dicho experimento consistió en una propuesta didáctica diseñada para comprobar la identificación de cognados sinonímicos interlingüísticos en español L2/LE. Posteriormente, el análisis cualitativo reveló que el número de cognados sinonímicos interlingüísticos español – inglés identificados es muy elevado. Las conclusiones del experimento y de la elaboración de los catálogos permitieron ratificar que los sinónimos facilitan el acceso léxico por parte de los aprendientes anglófonos de español como L2.

Finalmente, la investigación sobre los cognados sinonímicos permitió concebir la definición de *léxico* a partir del libro historia del léxico: perspectivas de investigación Clavería Nadal, Freixas Alás, M. Prat Savater, M. Torruella I Casañas, J. (EDS). Es una obra que reúne varios estudios monográficos cuyo objetivo es el análisis de la historia del léxico desde distintas perspectivas. En la presentación del libro da a conocer que este tiene una sólida unidad temática y una organización perfectamente estructurada; de manera que, se puede obtener una visión global del estado que presenta actualmente los estudios de historia de léxico hispánico con la ilustración de algunas de las líneas de investigación que se están desarrollando en este campo.

El léxico Medieval, etapa que va desde los orígenes de la documentación romance hasta finales de la Edad Media, siendo fundamental y base para los estudios posteriores y, en ella, cómo se han llegado a producir importantes progresos de los últimos años.

Apartado 3. El léxico de especialidad, desde la perspectiva sincrónica uno de los aspectos más importantes de estudio de la lengua, en la sociedad actual se

encuentra en el lenguaje especializado, (Gutiérrez Rodilla 2003). La relación entre lengua común y lengua de especialidad se encuentra ya en la misma base de la historia del léxico.

Apartado 4. Historia del léxico: etimología y documentación: uno de los fundamentos más importantes en la reconstrucción de la historia de una voz se halla en sus documentaciones textuales y lexicográficas, tanto la que se constituye en su primera documentación como toda la historia posterior.

Apartado 5. La historia del léxico, a través de la morfología derivativa: La generación de voces derivadas, es uno de los mecanismos de creación de nuevo léxico de mayor peso en la historia de las lenguas.

El Apartado 6. La evolución semántica: En el desarrollo de una lengua el crecimiento onomasiológico se complementa con la evolución semántica de sus elementos léxicos, un fenómeno tan importante como el crecimiento con la generación de nuevas unidades.

Finalmente, el libro respecto a la explicación de la historia del léxico evidencia un apartado 7. Herramientas informáticas y estudio histórico del léxico: Explica que a principios de siglo XXI, el lingüista tiene a su disposición una cantidad ingente de datos. La aplicación de las nuevas tecnologías a las Humanidades ha generado corpus y bases de datos con los que se tiene acceso a un importante número de textos, por lo que estos soportes mejoran sustancialmente la investigación en la lingüística histórica, en general, y en la historia del léxico en particular.

La anterior búsqueda de información, permite evidenciar que, a la fecha, se han desarrollado diferentes acercamientos para dar mayor importancia a la enseñanza del léxico, como una forma de adquirir otras competencias comunicativas, lo cual justifica el desarrollo de la presente investigación.

Adicional a ser una propuesta para contribuir al desarrollo de la competencia léxica, la presente investigación se puede convertir en un punto de partida para la creación de otras secuencias a partir de entornos reales, que faciliten el acercamiento de los estudiantes del aula de ELE a espacios, que no solo favorezcan el contacto cultural, sino que también, sean oportunidades de aprendizaje desde la observación directa y una verdadera interacción comunicativa, elementos que, van a permitirle a la población seleccionada verse inmerso en oportunidades prácticas para usar la lengua que están aprendiendo.

Finalmente, la propuesta de crear una secuencia didáctica desde el uso de las relaciones semánticas, no sólo facilita la adquisición de léxico, sino que también fortalece las habilidades para la expresión de ideas en forma más clara y por consiguiente, fortalecer el desarrollo de habilidades para la argumentación, posibilitando así, a largo plazo, la toma de posición frente a hechos de diversa índole.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Proponer una secuencia de actividades para la adquisición de léxico, dirigido a estudiantes de ELE en nivel intermedio B1.

3.2. Objetivos específicos

- Establecer una serie de actividades que favorezcan la adquisición del léxico en estudiantes del nivel B2 en un aula de ELE.
- Integrar elementos del contexto como instrumentos para la adquisición del léxico.
- Producir un documento impreso con la secuencia de actividades dirigida a la adquisición del léxico.

4. Marco teórico.

4.1. La competencia léxica

En el desarrollo de la propuesta de investigación, una tarea importante a desarrollar es la precisión conceptos que fortalezcan el diseño de una estrategia didáctica que contribuya a la solución de la pregunta problema planteada.

El primer concepto que se esboza es el de competencia léxica, definida en el MCER en el numeral 5.2.1.1 como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarla”.

Hablar de la competencia léxica implica también hacer referencia a unos elementos de tipo léxico o unidades léxicas. Las unidades léxicas poseen significado, se definen por su contenido semántico y pueden estar formadas por más de una palabra, Morante Vallejo(2005) hace referencia a la

diferencia entre palabra y unidad léxica y lo que implica reconocer la palabra. Para Oxford y Scarcella “conocerla implica ser capaz de usarla comunicativamente en el contexto de interacción”, sin embargo, este concepto puede traer dificultades, si consideramos que muchas de las expresiones usadas por los hablantes pueden estar compuestas por una o más palabras, cuya significación se da por la relación que establecen entre sí.

Es así como Boogers en Morante Vallejo (2005) hace referencia a lo propuesto por Lewis en el enfoque lexical, donde se distingue la palabra como una unidad formal y la unidad léxica como unidad de significado. Unidades que Lewis considera como unidad de significado y que su conocimiento y el establecimiento de relaciones entre las mismas van a permitir entender y hacer las apreciaciones sobre el uso apropiado de un término y de las relaciones que se dan entre sí.

Estas relaciones indican que no hay un significado único para cada unidad léxica y que en la adquisición del vocabulario es fundamental entender que existen formas con significados parecidos, que no son necesariamente palabras, que implica que debemos enseñar palabras, frases e inclusive expresiones idiomáticas; lo que indica que, enseñar vocabulario no puede limitarse solamente a la elaboración de listas de palabras fuera del contexto.

Desde esta perspectiva, en el momento de planear las actividades es fundamental reconocer cómo se aprende el vocabulario, cómo se adquiere el léxico; sobre ello, Izquierdo Gil (2004) establece que “el aprendizaje léxico es

un proceso dinámico, que se construye a diario y que va enriqueciendo el lexicón mental, donde las relaciones que se establecen entre las unidades léxicas van cambiando y ampliándose”.

Baralo (2013) afirma que

Entre las unidades léxicas se establecen una serie de relaciones, unas de tipo gramatical y otras de tipo semántico, entre las cuales se cuenta la sinonimia, la antonimia, la hiponimia y la hiperonimia, relaciones que, como se referencian en el texto, se insertan en una red cognitiva que las personas van tejiendo, a lo largo de la experiencia, y que tienen equivalencia en todas las lenguas (p.389)

Que establecen entre sí unas redes semánticas:

Las redes semánticas entre las palabras son construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicón de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que constituyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico, tanto para el reconocimiento de una palabra en el input al que está expuesto, como para su recuperación en una situación de producción lingüística, output. (Báralo, p.389)

Dentro de ese proceso de adquisición del léxico Aitchison (1994) establece tres tareas diferentes que, interconectadas entre sí, contribuyen al desarrollo de la competencia léxica. Inicialmente, se etiqueta una palabra a un concepto; es decir, se clasifican dentro de un grupo y finalmente se relacionan entre sí estableciendo redes de significación, de las cuales hará uso en las diferentes actividades comunicativas que así lo requieran, como lo indica Baralo (2014)

El establecimiento de estas redes semánticas permite que cuando un aprendiz de español/LE adquiere una nueva unidad léxica, la integre en la red léxica que ya posee, gracias a su conocimiento del mundo, y la integre también en el lexicón plurilingüe, asociándola a su equivalente léxico en su lengua materna y en las otras lenguas que conozca (p.390).

La construcción de estas redes semánticas, implica la aplicación de estrategias didácticas que faciliten la asociación de las diferentes unidades léxicas y las relaciones que se establecen entre ellas, bien sea las de tipo morfológico como las de tipo semántico a través de ejercicios de interacción oral, escucha y situaciones comunicativas significativas.

Los procesos de enseñanza se enmarcan generalmente en un enfoque, a través del cual se direccionarán las estrategias que se desarrollen para el logro de los objetivos propuestos. El enfoque lexical por Lewis tiene alta importancia en donde se establece que el componente principal de una lengua sería el “lexis” o “una secuencia léxica” concebida como “chunks” o trozos prefabricados de lengua a los cuales se recurre a la hora de comunicarse Paz (2007) afirma:

Cuando una persona se enfrenta al desafío de querer comunicar una idea, no parte de cero, no se dedica a juntar exhaustivamente palabras sueltas con reglas gramaticales, por el contrario, la estrategia consiste en recurrir a esas secuencias léxicas prefabricadas. La construcción de textos, desde un abordaje léxico, parte de un bagaje de frases léxicas. En consecuencia, se entiende a la lengua no solamente constituida por gramática y vocabulario,

sino también por «multi-word prefabricated chunks» (p. 427)

4.1.1. La subcompetencia léxico semántica

El libro Vademécun para la formación de profesores en la enseñanza de español como segunda lengua (L2), lengua extranjera, obra dirigida por Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo de la Sociedad general española de librería, S.A. José Ramón Gómez Molina de la universidad de Valencia, la competencia léxico - semántica, aunque esté clasificada en las competencias lingüísticas, también es parte integrante de la sociolingüística y la pragmática tal como lo afirman Canale (1983), Bachman (1990) y Gómez Molina (1997) la actividad que realice el alumno en la clase de ELE no debe limitarse a acumular unidades léxicas, sino a señalar las variantes significativas de cada una de ellas, a usarlas en diferentes registros, a establecer relaciones asociativas entre ellas, a emplearlas en las combinaciones frecuentes, es decir, a comprender y generar mensajes en todas las situaciones comunicativas en las que, como usuarios, se ven envueltos. No solo se refiere a los conocimientos y destrezas sino también a la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicón (redes asociativas) y a su accesibilidad (activación - evocación y disponibilidad.)

Krashen(1983) destaca la importancia del vocabulario, tanto para la comunicación efectiva, como para el propio proceso de adquisición. Willis (1990), por su parte, elabora un syllabus cuyo eje de programación es el léxico. En tanto que Nattinger y DeCarrico (1992) sugieren que la lengua se

retiene en segmentos (chunks) y que es nuestra capacidad de usar frases léxicas la que nos ayuda a hablar con fluidez. Lewis (1993,1997) argumenta que la gramática, como estructura, está subordinada al Léxico y que el lenguaje consiste en un léxico gramaticalizado, no en una gramática lexicalizada. Coady (1997:287), al respecto, señala que palabras y frases son esenciales en la enseñanza de lenguas.

Para Lahuerta y Pujol (1996:121) la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina *competencia léxica*, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental. Al respecto del lexicón, para Luque Durán (1998:124-125), el dicho término hace referencia a una realidad mental paralela a otra realidad física que conocemos como mundo y distingue, en el lexicón, dos componentes: unidades (elementos que han cristalizado como realidades peculiares, únicas y discretas) y redes (todas las relaciones que mantienen entre sí las unidades: sustitución, oposición, parecido, redes semánticas semiotización entre otras). Estas definiciones, permiten retomar el concepto de categorización a aquellos conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro, que constituyen lo que se denomina *lexicón mental*, que se estructura como un mapa que sirve a los hablantes para ordenar e integrar clasificatoriamente el universo. Así, el estudio interlingüístico de los lexicones permite apreciar que en la lexicalización de los eventos intervienen decisivamente, ya sea por inclusión o por su exclusión, elementos directamente ligados a los eventos, como son los participantes-agentes, pacientes y los circunstantes - instrumentos, modos, entre otros.

Aitchison,(1987:72-85) supone que el lexicón mental es como un complejo gráfico cuyos nódulos son unidades léxicas conectadas las unas con las otras. Gairnsy Redman(1986:87) señalen, a partir de los resultados de varias investigaciones, que no organizamos palabras en la memoria como hace un diccionario-orden alfabético-sino en redes asociativas; nuestro diccionario mental organiza las palabras según nociones y subnociones.

Esta imagen del lexicón mental como una red es la más aceptada y las características más importantes son:

- La red se basa en un sistema asociativo, aunque las asociaciones que se establecen son diferentes según autores: fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas, categoriales, situacionales entre otras.
- La red es un sistema fluido y dinámico; puesto que, está en constante modificación, motivada por las nuevas informaciones que entran y que pueden modificar la información existente o establecer relaciones distintas.
- La cantidad de asociaciones de cada palabra es variable: no todas las palabras ofrecen las mismas posibilidades.
- Unas asociaciones están fijadas por convenciones lingüísticas (campos semánticos, morfosemánticos, temáticos, léxicos) y otras son personales.

4.1.2. Los contenidos léxico semánticos

José Ramón Gómez Molina Universidad de Valencia hace una introducción en donde da a conocer una de las preocupaciones de los profesores de ELE, que consiste en determinar el vocabulario que ha de ser objeto de enseñanza-aprendizaje y, del mismo modo, con actividades que pueden llegar a dominar los estudiantes, teniendo como objetivo la planificación, la selección y gradación de unidades léxicas en una programación de español como L2 y LE, por medio de ejercicios y actividades que ayuden al dominio de la comprensión, uso y la retención.

Continuando con el tema en mención, se hace especial énfasis en la necesidad de realizar una selección léxica con fines didácticos y definir cómo trabajar ese léxico planificado de forma sistemática en el aula.

Al respecto McCarthy (1990) afirma que hasta hace poco, las listas de palabras se elaboraban por intuición o eran extraídas de fuentes escritas. Hoy, en cambio, podemos realizar esa selección a partir de textos orales más efectivos y auténticos y que potencian la enseñanza del vocabulario.

Complementando lo anterior, McCarthy establece que el contenido de la subcompetencia léxica, no sólo se ocupa de la preocupación de la cantidad de unidades léxicas que deberá comprender y utilizar el estudiante, sino además, del alcance funcional de la misma, teniendo en cuenta diferentes

ámbitos, temas y situaciones comunicativas que necesitará el aprendiz.

Por otra parte, Coady y Huckin (1997) señalan que los profesores deben pasar más tiempo en el aula ejercitando las distintas estrategias del alumno para que avance en su nivel de vocabulario.

4.1.3 Elementos que integran la competencia léxico-semántica

El consejo de Europa (1996:47-48;2001:126-128), sustenta que la competencia léxica se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales, mientras que la competencia semántica se ocupa de asuntos relativos al significado de las unidades léxicas, tanto en relación con el contexto general (referencia, connotación, nociones específicas) como las relaciones semánticas. Una de las diferentes formas de organizar el contenido léxico es por medio de áreas temáticas o campos semánticos. Así, las situaciones comunicativas que surgen, en cada uno de ellos, puede referirse a lugares y momentos, instituciones, personas implicadas, objetos del entorno, acontecimientos que suceden, intervenciones realizadas por las personas implicadas y los textos empleados en dicha situación.

4.1.4 Criterios de selección léxica

Si el profesor de ELE distingue entre léxico planificado y léxico ocasional, no debe preocuparle que aparezca un elevado número de unidades léxicas en algunas clases y que el alumno no reciba información sobre todas

ellas; sin embargo, lo que debe favorecerse es el aprendizaje significativo y funcional. Es decir, que tome en consideración las necesidades comunicativas de los alumnos, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, que sepa que los materiales y procedimientos para los estudiantes de niveles iniciales son diferentes de los empleados para estudiantes de nivel avanzado, y que estimule el aprendizaje autónomo.

En relación con lo anterior, Krashen y Terrell (1983) elaboran una relación de tópicos y situaciones que pueden servir para los distintos niveles. Donde establecen tres etapas:

A. La etapa de identificación personal: El estudiante aprende a describirse a sí mismo, a su familia, habla de sus amigos, de su casa, entre otros aspectos.

B. La etapa de las experiencias: puede hablar de sus vacaciones, de sus viajes y de una amplia variedad de experiencias en sus estudios, trabajo, planes, su vida diaria, entre otras.

C. La etapa de las opiniones: ya es capaz de hablar de temas sociales, políticos, culturales, de actualidad y otros, en donde da su punto de vista. Finalmente, dentro de esas etapas, las situaciones comunicativas pueden ser muy variadas.

Para Galisson(1991) un enfoque global por vía de la imagen, más los concurrentes, serían los elementos básicos para el aprendizaje del vocabulario de la LE en el nivel inicial. En los niveles medio y avanzado, se aplica un procedimiento analítico del vocabulario en el estudio de los correlatos,

identificando rasgos semánticos pertinentes de las colaterales familias léxicas, las relaciones asociativas, agrupaciones conceptuales y las relaciones semánticas: polisemia, sinonimia, antonimia entre otras.

En la tipología de actividades José Ramón Gómez Molina dice que los conocimientos, destrezas y estrategias referidos a la competencia léxico semántica de ELE han de desarrollarse combinando, de forma complementaria, las actividades y ejercicios diseñados en el manual de clase y los elaborados por el profesor con objeto de atraer y enfocar la atención del estudiante. Si mismo, teniendo en cuenta que un factor determinante en el éxito de la adquisición del léxico es el uso de diversas estrategias de aprendizaje, lo idóneo será una variedad de actividades que faciliten el desarrollo de dichas estrategias.

Oxford(1990), muestra la correspondencia entre tipos de estrategias directas y las actividades que las potencian; así las técnicas memorísticas se favorecen con tareas como establecer relaciones mentales, crear asociaciones entre la palabra nueva y los conocimientos previos y realización de mapas mentales. Las relaciones asociativas por el significado y el sentido se ejercitan en la fase de experimentación, mediante actividades que implican establecer correspondencias, establecer la clasificación denotativa en el mapa mental, ejercicios de sinónimos, antónimos, polisemia, hipónimos entre otros.

4.2. La semántica

Abarcar el concepto de semántica implica hacer referencia inicialmente a la competencia semántica, entendida como la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno. Abarca asuntos relacionados con el significado de las palabras en relación con el contexto general (referencia, connotación, exponencia de nociones) y las relaciones semánticas (sinonimia, hiponimia, régimen semántico, equivalencia de traducciones).

En esta competencia se incluye también el aspecto gramatical con relación al significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales. Por otra parte, la semántica pragmática que se ocupa de las relaciones lógicas como por ejemplo: la vinculación, la presuposición y la implicación.

Iréne Tamba - Mecz en su libro “La semántica” muestra toda una investigación en la historia y concepto de la misma, la cual define como “la disciplina lingüística que tiene por objeto la descripción y la organización teórica de las significaciones propias de las lenguas”. A partir esta definición, hace una explicación sobre el concepto de semántica, los límites y modalidades posibles de un análisis del sentido lingüístico y finalmente, las unidades y estructuras semánticas propias de las lenguas, vistas como sistemas de formas “que denotan” sentidos.

Asimismo, evidencia cómo las lenguas disponen “de formas significantes” para cumplir tres funciones: la primera expresar significaciones

que crean en ellas mismas configurándolas; la segunda, convertir en enunciables significaciones que esas formas registran, pero no las crean y, la tercera, permitir el acceso, por medio del uso que de ella se hace, a los principios de estructuración y su aprendizaje.

Varios autores han definido la semántica:

La semántica es el estudio del sentido”(J.Lyons, Elements de sémantique,1978,p.9).

“La semántica es el estudio del sentido de las palabras” (P.Guiraud, La sémantique,1955,p.5).

“La semántica es el estudio del sentido de las palabras, las frases y los enunciados” (P.Lerat,Sémantique descriptive,1983,p.3).

Lyons en la definición de la semántica como “el estudio del sentido” evidencia el único punto en el cual se han puesto de acuerdo los semanticistas.

Alberto Moretti en el libro filosofía del lenguaje I Semántica, afirma que la semántica es precisamente el estudio de las relaciones y las nociones de referencia y verdad, temas centrales del análisis del conocimiento y del lenguaje ya desde el sofista platónico hasta Frege.

Leech Geoffrey en su libro “Semántica” nos da a conocer, a partir de diferentes componentes, su desarrollo preguntando ¿Por qué estudiar semántica? Del mismo modo, afirma que la semántica es disciplina, en tanto que estudia el significado siendo fundamental para el análisis de la comunicación. La semántica, para la lingüística, es el estudio del lenguaje y las diversas lenguas, además parece ser

frecuentemente algo difícil de comprender y misterioso. En el texto se encuentra la siguiente afirmación “Conocimiento que se pliega sobre sí mismo”; ya que, la semántica ha enriquecido material para muchos libros y disciplinas del saber.

La semántica es importante y eje central en los estudios lingüísticos. La lingüística, a su vez, le ha dado el grado de rigor analítico a la semántica, combinado el estudio del significado y componente en la teoría de cómo funciona el lenguaje. En el estudio de la gramática y la fonología se aplica un tipo de significado, el primero es conceptual, haciendo alusión a lo cognoscitivo y el significado connotativo y asociativo.

The elements which can be used to define the meaning of words (or any other meanings) cannot be defined themselves; rather, they must be accepted as “indefinibilia”, that is, as semantic primitives, in terms of which all complex meaning can be coherently represented (Wierzbicka 1996: 10).

La comprensión de los significados depende de la complejidad desde las relaciones semánticas propias entre las palabras. Por ejemplo, no se puede entender el significado de prometer o denunciar, sin entender primero el significado de decir.

El objetivo de los que estudian la semántica debe ser encontrar el conjunto óptimo de primitivos semánticos, que sean entendibles por ellos mismos y que permitan comprender la complejidad de otros significados. Wierzbicka (1996: capítulo 2)

Significados que en ocasiones resultan ser parecidos, para algunos autores la similitud semántica se entiende como una extensión de sinonimia, otros como

Manning & Schütze, (2003). la entienden en el sentido de que dos palabras comparten un mismo dominio semántico o tópico. En esta lógica, las palabras son similares si ellas refieren a entidades en el mundo, que tienen muchas posibilidades de co-ocurrir, como en “profesor, estudiante, colegio” y “libros” refiriendo estas palabras a diferentes entidades e, incluso, pudiendo pertenecer a categorías sintácticas diferentes.

Es decir, el orden y la constitución de las palabras que forman las oraciones y que, a su vez, se constituyen el texto, no tienen importancia en la determinación de su significado. Puesto que se ignora la información sintáctica, este tipo de aproximación es comúnmente denominado por Jurafsky & Martin (2000) como “método de ‘depósito de palabras’”. Con relación al estudio del significado, Stubbs (2001) plantea la posibilidad de estudiar las relaciones léxico-semánticas, a partir del estudio de colocaciones y frecuencias de palabras.

4.3. Pragmática

En el artículo La dimensión pragmática del signo literario por Ulpiano Lada Ferreras. Bobes Naves (1989: 102) precisa que: el enfoque pragmático propone estudiar el signo con todas las circunstancias que concurren en su uso. La pragmática ha aclarado definitivamente que el objeto propio de la semiótica no es el signo, sino el signo en situación, es decir, no el producto objetivado en una forma, sino todo el proceso de producción que lo crea y en el que se integra para adquirir sentido.

Respecto a temas de la pragmática Bobe(1989), plantea como principales :

- a. Los signos en situación.
- b. La relación de los signos con sus propias presuposiciones.
- c. Las relaciones de los signos con los sujetos participantes en el proceso semiótico.
- d. La relación de los signos con la situación semiológica en la que se usan.
- e. La relación de los signos con la situación social, cultural e ideológica en que se usan.
- f. Las relaciones de los signos con sus propios valores como actos de habla.
- g. La relación de los signos con sus propias formas. (p.104-110)

En la actualidad, los estudios de pragmática se orientan fundamentalmente en tres direcciones, atendiendo a los tres aspectos del texto: el productivo, que se centra en las circunstancias de producción del autor ; el comunicativo, que tiene como base teórica los actos de habla y se ocupa de la obra literaria como proceso comunicativo, siguiendo la teoría semiótica de la comunicación; y, por último, el receptivo, que atiende al acto de lectura y al lector, y se fundamenta en las teorías de la estética de la recepción Bobes (1993)

El libro “Introducción a la pragmática” de M.Victoria Escandell Vidal encontramos en el primer capítulo : La pragmática y la enseñanza de lenguas .La palabra pragmática toma relevancia en la metodología de la enseñanza de las lenguas y afirma que los métodos comunicativos han propugnado vehementemente la necesidad de orientar la enseñanza desde una perspectiva más pragmática, donde el término pragmática se relaciona con la enseñanza.

Es necesario adoptar un enfoque pragmático para evidenciar cómo la cultura

y la organización social nativa de los que aprenden una lengua extranjera determinan y condicionan el uso de la lengua objeto aprendizaje y los factores socioculturales son claramente ajenos a la lengua misma.

La pragmática estudia los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación. Esta disciplina toma los factores extralingüísticos que determinan el uso de la lengua, es decir todo aquello de lo cual no se puede ocupar la gramática es pragmático. Todo aquel que aprenda una lengua extranjera está expuesto, en principio, a cometer errores de naturaleza pragmática.

En el libro *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)* Obra dirigida por Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo sociedad general española de librería, S.A. En los últimos treinta años la competencia comunicativa (Hymes, 1971); (Habermas, 1984) se ha convertido en el objetivo central al que debe aspirar la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera. Uno de los componentes básicos que se reconocen dentro de la competencia comunicativa es la competencia pragmática. La pragmática se ha convertido en una materia obligada en la formación del profesor de una lengua extranjera que ofrece herramientas teóricas y metodológicas necesarias para poder avanzar en la descripción de las reglas y los principios la mayoría de veces, no conscientes que están en vigor cuando nos comunicamos, y que permiten lograr una mejor comprensión de los mecanismos que subyacen al modo en que los hablantes usamos la lengua. El objetivo de la pragmática es tratar de establecer con precisión qué factores determinan sistemáticamente en que funcionan nuestros

intercambios comunicativos. A la pragmática le corresponde adoptar un enfoque más amplio que tome en consideración a los usuarios y su entorno.

4.3.1 la subcompetencia pragmática

Salvador Gutiérrez Ordóñez de la Universidad de León hace una explicación de la misión que tiene esta disciplina, El docente de lengua extranjera que nunca había sido ajeno a la enseñanza de otros valores entre esos el nacimiento de las nuevas disciplinas un apoyo teórico a aspectos que de forma intuitiva y práctica ya enseñaba con la pragmática. la sociolingüística, la etnolingüística, la semiótica entre otras. Nace la conciencia de que hablar no consiste solamente en articular enunciados gramaticales y de que el proceso de aprendizaje de una lengua no se limita al estudio de las reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas, a la adquisición del léxico (como enseñaban los métodos tradicionales.), ni la automatización de estructuras que otorgaban mayor fluidez en la expresión y en la comprensión de nuestras comunicaciones (como aconsejaban los métodos estructuralistas). El descubrimiento de los nuevos territorios generó la conciencia de que enseñar una lengua era una tarea compleja que trascendía las fronteras de la gramática y de la competencia lingüística. El nuevo dominio, la competencia comunicativa, imponía una nueva deontología comunicativa que sumaba a las conocidas reglas de la gramática nuevos principios que nos obligaban a saber construir y comprender:

- Mensajes con sentido, es decir, enunciados cuyo contenido sobrepasa la literalidad lingüística.
- Mensajes coherentes con el resto de las partes de un mismo texto, así

como con el género de discurso que se adopte.

- Mensajes adecuados a los interlocutores, al nivel de lengua, al género, al ámbito cultural, a los caracteres particulares de nuestro interlocutor. Este mandamiento de adecuación incorpora principios sociolingüísticos, socioculturales, pragmáticos y discursivos entre otros. Mensajes efectivos o eficaces.

El nacimiento de la lingüística aplicada está especialmente ligado desde el principio a la enseñanza de segundas lenguas. Ha experimentado el desarrollo de otros ámbitos

4.3.2 Los actos de habla

Austin sustenta que la visión factual del lenguaje no sólo afecta a los enunciados performativos sino a todas las emisiones. Al hablar, se realizan tres tipos de actos de habla:

a) Locutivos: El puro hecho de hablar conlleva la ejecución de actividades de diferente tipo: fonéticas, sintácticas, y semánticas (réticas, en la terminología del autor).

b) Ilocutivos: Más allá de la ejecución lingüística, los enunciados alcanzan un valor discursivo. Al hablar se realizan actos como saludar, presentación personal, felicitar, insultar, agradecer, reconocer, justificar, pedir disculpas entre otras. Son actos intencionales que superan la pura literalidad y que constituyen efectos de sentido de los mensajes.

c) Perlocutivos: Muchas veces, cuando se habla, se emiten mensajes que están destinados a modificar los conocimientos, las actitudes o a influir en los destinatarios

para orientar su conducta en determinada dirección. Hablar para informar, para convencer, para alegrar, para humillar, para ensalzar, para mentir, para ilusionar, para seducir, para enamorar entre otros.

Se descubre que hablar no consiste sólo en la transmisión de contenidos codificados desde un hablante a un oyente a través de un canal o hilo conductor. Hablar es también realizar actos. La nueva lingüística, la pragmática, concibe prioritariamente la lengua como un instrumento de acción y de interacción social.

La teoría de los actos de habla constituyó uno de los principales cimientos sobre los que se ha apoyado la gran revolución metodológica de la enseñanza de las lenguas no maternas. El método comunicativo no toma como objetivo inicial la enseñanza de estructuras gramaticales, sino que pretende enseñar a resolver situaciones, a realizar actos (funciones comunicativas) a través de palabras.

Aprender una lengua consiste, ante todo, en adquirir la capacidad de resolver situaciones y necesidades comunicativas. El concepto de función comunicativa está íntimamente relacionado con el de acto de habla.

En el artículo de filología hispánica “Pragmática Lingüística” de María del Carmen Sánchez Manzanares de la Universidad de Murcia, se encuentran conocimientos teóricos sobre los aspectos centrales de la pragmática lingüística, unos de los más relevantes son:

Morris (1946),

La parte de la semiótica que trata del origen, usos y efectos de los signos dentro de la conducta en que se hacen presentes; la semántica se ocupa de la significación de los signos en todos los modos de significar; la sintaxis se ocupa de las combinaciones de signos, sin atender a sus significaciones específicas o a sus relaciones dentro de la conducta en que aparecen.

La autora nos muestra y explica la relación que hay entre la pragmática y semiótica y cómo dependen, la una de la otra, siendo la pragmática pieza fundamental en la semántica.

Levinson (1983) así como, tradicionalmente, la sintaxis se ha considerado como el estudio de las propiedades combinatorias de las palabras y sus partes y la semántica como el estudio del significado, asimismo la pragmática es el estudio del uso del lenguaje” (1989:5). Levinson, a diferencia de Morris, nos dice que la pragmática es una de las partes de la semántica y podemos observar en su afirmación cómo le da el papel único a la pragmática, sin decir que ésta es parte de la otra; pero, como la pragmática se define y entiende como la estudia el lenguaje.

Al buscar en el diccionario de la lengua Española, encontramos que la pragmática “es la disciplina que estudia la lengua en su relación con los hablantes, enunciados y diversas circunstancias que concurren en la comunicación”.

Dubois (1973): Diccionario de Lingüística. Madrid: Alianza Editorial. 1979.
pragmático.

El aspecto pragmático del lenguaje concierne a las características de su uso (motivaciones psicológicas de los hablantes, reacciones de los interlocutores, tipos socializados de discurso, objeto del discurso, etcétera) por oposición al aspecto sintáctico (propiedades formales de las construcciones lingüísticas) y semántico

(relación entre las entidades lingüísticas y el mundo).

Para Alcaraz Varó y Martínez Linares: Diccionario de lingüística moderna. Barcelona: Ariel. 1997. “Pragmática, es el estudio de cualquier aspecto discursivo, comunicativo o social del lenguaje”, es este al que hacemos referencia todo el tiempo. En palabras de Levinson es “el Lenguaje en acción” (Levinson, 1983: 5), es decir el lenguaje que damos uso diariamente.

En los conceptos esbozados anteriormente se puede establecer la competencia léxica, semántica, pragmática como herramientas fundamentales en el desarrollo de la secuencia didáctica para la adquisición de léxico a partir de entornos reales “Exploradores Urbanos” teniendo en cuenta el concepto que se desglosa en cada una de ellas.

Desde esta perspectiva, la competencia Léxica consta, según Lerat (1983) de los conocimiento del vocabulario de una lengua y capacidad para utilizarlo, a través de redes mentales de significación, unidades de significado parecido y enriquecimiento del lexicón mental, viéndola de acuerdo al autor como “el estudio del sentido de las palabras, las frases y los enunciados”.

Finalmente, se puede decir que la pragmática permite las condiciones del uso de la lengua establecida por el grupo de hablantes, incluye factores socioculturales y regula el uso del lenguaje en la comunicación.

5. Marco metodológico

5.1. Método de investigación

Este proyecto se enmarca en el tipo de investigación práctica, donde se hace necesario conjugar conceptos básicos y actividades de tipo práctico con el objetivo del desarrollo de la competencia léxica, a través de una secuencia didáctica, que puede ser usada en aulas de ELE para estudiantes de nivel B1.

5.2. Población

La secuencia de actividades producto de este trabajo de investigación denominado “Exploradores urbanos” como una propuesta para el aprovechamiento de la riqueza cultural y la variedad de los lugares turísticos en la zona histórica de la Candelaria, encaminada al desarrollo de actividades que faciliten la adquisición del léxico a partir de la exploración de entornos reales, está dirigido a estudiantes en aulas de ELE en nivel intermedio B1. Nivel caracterizado, según el Marco Común de Referencia, como el nivel en el cual:

Adquieren capacidades conversacionales sobre asuntos familiares y se es capaz de usar estrategias comunicativas para mantener conversaciones relacionadas con el pasado y con el futuro. Se pueden leer textos generales y textos literarios sencillos, así como escribir cartas y redacciones que versen sobre la vida cotidiana.

5.3 Instrumentos utilizados

Para efectos de la presente investigación se recurre a la **validación por juicio de expertos**, definido por Cabero y Llorente en el artículo de Robles y Rojas sobre investigación cualitativa, como “un método de validación que consiste en solicitar a varias personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión con respecto a un aspecto concreto”.

Dentro de este proceso de evaluación y validación del material es necesario establecer una serie de parámetros, entre los cuales los autores mencionados anteriormente, contemplan la validez y fiabilidad de los instrumentos a usar para dicho proceso, definido el primero por Arribas (2004) como “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido”. En tanto que el segundo se define como grado con el que un instrumento mide con precisión y descarta el error, y lo hace a través de la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo entre los expertos.

Basados en estos dos criterios y en lo propuesto por las docentes Ana María Rojas y Marisol Buitrago en los Criterios de calidad para el diseño de un programa o material didáctico, al igual que en sugerencias tomadas del documento de Ruiz Campillo “Criterios para el diseño y evaluación de materiales comunicativos”, se han diseñado una encuesta y una rejilla de evaluación, a través de la cual se pretende evaluar que el material responda a los objetivos planteados en la investigación.

5. 5.4 Ruta metodológica

Por tratarse de una secuencia de actividades, la ruta metodológica escogida está basada en el modelo teórico del lexicón mental, propuesto por Keller y Lewis, a través del cual se establece la existencia de un número de registros en cada uno de ellos. En palabras de García en su artículo publicado en el Centro Virtual Cervantes, se almacena toda la información de una palabra, reconociéndose como unidad léxica.

Así, cada unidad léxica está dotada de un contenido fónico, un contenido grafémico y un contenido semántico que, a su vez, representan un contenido léxico, que puede clasificarse en sinónimos, antónimos, hipónimos, colocaciones,

compuestos, campos semánticos, entre otros.

Este modelo propone una serie de pasos que describen el proceso de adquisición del léxico, partiendo desde la forma como se introduce la información, como se extrae, el proceso de actualización de ese inventario mental que cada uno de los individuos posee y que se enriquece a través de la interacción lingüística (pragmática).

Partiendo de este modelo, se propone la creación de una secuencia de actividades, que vaya desde la exploración de un vocabulario conocido, proporcionando actividades receptoras y de carácter productivo en donde se incorporen diferentes relaciones semánticas que finalmente se materialicen en una aplicación práctica.

Por otra parte, se tendrán en cuenta los pasos propuestos por Jolly Bolitho, especialmente en lo que se refiere a identificar las necesidades del contexto, la exploración de las habilidades que se quieren desarrollar y posteriormente la planeación de una serie de tareas o actividades concretas. .

Para el desarrollo del material se determinó una serie de pasos propios de las secuencias didácticas, según documento del CVC, como presentación, comprensión, práctica y transferencia; etapas que pueden equipararse con los pasos del modelo del léxico mental explicados anteriormente. Para cada una de las actividades propuestas se creó una estructura general, que incluye un título, unos objetivos, tiempo para la realización de las actividades, temas, nivel al que va dirigido, descripción de la actividad y presentación de la metodología a través de cuatro pasos: Indagar, Explorar, Proponer y Compartir, cada paso con un objetivo preciso:

- Indagar: Revisar los conocimientos previos sobre léxico requerido

para el desarrollo de las actividades posteriores y/o el pretexto para que el estudiante reciba insumos útiles para la activación de ese inventario mental que todos los hablantes poseen.

- Explorar: Realizar la visita correspondiente al sitio escogido, desarrollar actividades de observación y recolección de información
- Proponer: Poner en común las percepciones relacionadas con el lugar, actualizar el inventario lexical a través de campos semánticos y ejercicios de sinonimia y antonimia.
- Compartir: Presentar la actividad final, donde se pone en evidencia la utilización de ese nuevo léxico, adquirido en un proceso de tipo comunicativo.

Una vez diseñadas las actividades bajo los parámetros ya expuestos, se establecieron las actividades y se generó un material impreso para el estudiante y otro para el docente con algunas indicaciones útiles en la implementación del mismo.

Posteriormente se hace entrega del material al equipo evaluador para establecer que cumpla los objetivos para los que fue creado.

6. Análisis de resultados

Con el fin de evaluar el logro de los objetivos planteados al inicio de este proceso de investigación, a continuación presentamos los resultados, analizados inicialmente desde la ruta metodológica, establecida por Jolly y Bolitho, citados por Tomlinson (1998), posteriormente se revisará el desarrollo del modelo del lexicón

mental en la secuencia de las actividades propuestas, a partir de los pasos establecidos por Miranda García en relación con la estructura propuesta para las secuencias de actividades, propuestas por el Instituto Cervantes.

Finalmente se presentarán las observaciones realizadas desde la implementación de parte del material a partir de la aplicación parcial del mismo y teniendo como base una rejilla de evaluación diseñada para éste.

6.1 Identificación de necesidades

En esta fase se realizó la identificación de las perspectivas de investigación que para la maestría proporcionaron y basados en el documento de Agray (2008) se determinó que la línea elegida sería la de diseño de materiales.

A través de la observación directa y la experiencia con dos grupos de extranjeros de procedencia china, italiana y brasilera, todos ellos de nivel B1 en actividades de composición escrita y oral de textos, se presentaba una limitación a la hora de usar un repertorio nuevo de palabras al presentar sus argumentaciones, ya que no encontraban los términos adecuados, se tornaban repetitivos o recurrían a la constante pregunta sobre el significado de las diferentes palabras que aparecían a los textos o en el libro que se manejaba, en este caso Aula Internacional 3; se observaba también una clara tendencia del docente a establecer un listado de palabras en el

tablero, que el estudiante iba copiando en su cuaderno, pero que no se ponían en un contexto específico y al final de la clase se convertían solamente en simple listados de palabras desconocidas, de las cuales ellos ya no recordaban el significado.

Con base en estas dificultades y al observar las formas de acceder al nuevo vocabulario por parte de los estudiantes, quienes recurrían a mecanismos como la explicación del significado de la palabra a través de algunos ejemplos o a partir de usos y funciones de las palabras o la unidad léxica en oraciones, o la tendencia a solicitar explicaciones del significado de las palabras a partir de otros de connotación similar o contraria, se decidió buscar información relacionada con la forma como los hablantes adquieren el vocabulario y amplían su léxico.

Es así como, a través de la lectura de varios autores y a la búsqueda de proyectos relacionados con la temática, se encontró diferentes explicaciones sobre la adquisición del léxico y la forma como este proceso podría ser desarrollado. Entre los textos consultados se encontraban los conceptos sobre competencia léxica esgrimidos por Marconi al igual que en los establecidos en diferentes tesis, en donde se determina como punto de investigación la adquisición del léxico y apoyados en las relaciones semánticas como una forma de acceder a la comprensión del mismo, se procedió a desarrollar un material para integrar actividades que ayudarán en el desarrollo de la competencia léxica.

6.2 Exploración de necesidades

Para esta etapa empezó a definirse el nivel para el cual se iba a desarrollar el material y a partir de la población con que se contaba, se decidió realizar el material para nivel B1. Para tal fin se analizan los objetivos y contenidos propuestos desde el Plan Curricular del Instituto Cervantes y se establece la inclusión de las relaciones semánticas como un medio para la adquisición del léxico.

6.3 Realización contextual

En esta fase se toma la decisión de desarrollar el material sobre la adquisición del léxico dentro del modelo del lexicón mental, ya que después de consultar varias fuentes, se determinó que el proceso de adquisición de nuevo vocabulario corresponde a procesos de asimilación de unidades léxicas en un inventario previo, ya que, en palabras de Miranda García “El estudio del léxico debe ocupar un lugar prominente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que desde una perspectiva metodológica es necesario conocer las circunstancias y las técnicas que favorecen su fijación y ampliación; una manera de conseguirlo pasa por el conocimiento del lexicón mental o inventario léxico mental (ILM)(p.92).

Por otra parte, se establece también que ese aprendizaje de palabras no se hace en forma aislada sino como lo afirma Keller en Medina: “Es más fácil aprender una palabra dentro de una familia semántica que una lista sin conexión alguna, lo cual lleva a determinar una propuesta basada en las relaciones semánticas donde se le

permita al estudiante introducir nuevas unidades léxicas a su repertorio en forma contextualizada, estableciendo relación entre lo que sabe y lo que va a aprender.

Diego Marconi en su texto Competencia Léxica establece dos procesos inherentes a la competencia léxica: referencia e inferencia, definiendo la primera como la capacidad de aplicar las palabras al mundo real, por esta razón, se determina realizar una propuesta basada en situaciones reales a partir de unos entornos reales, es así, como se recurre al aprovechamiento de lugares, en este caso, lugares turísticos en el barrio de La Candelaria.

La inclusión de estos lugares en el desarrollo de la propuesta permite utilizar material real, y no limitar las posibilidades de aprendizaje no solo del nuevo léxico, sino también permitir el conocimiento de las situaciones de tipo histórico y cultural.

6.4 Realización pedagógica

Atendiendo a lo propuesto por Aitchison, al describir procesos de adquisición del léxico donde propone tres tareas diferentes: etiquetar las palabras a un concepto, empaquetarlas y clasificarlas dentro de un grupo para finalmente establecer redes de significación, se decide desarrollar una secuencia de actividades.

Para este proceso se establece el funcionamiento del modelo de lexicón

mental en sus diferentes pasos: la introducción de la información en el inventario del lexicón mental, en el cual se mencionan dos formas de introducir esa nueva información: a través de contacto lingüístico y la revisión del vocabulario conocido o la de uno nuevo.

Este paso se asimiló como la fase de presentación propuesta como inicial en el desarrollo de las secuencias didácticas haciendo uso del Currículo Virtual Cervantes. Esta etapa se define para la secuencia como INDAGAR, fase donde se plantean actividades en las que el estudiante indaga o reactiva esas palabras o unidades léxicas que le van a permitir prepararse para el desarrollo de las actividades posteriores.

GUÍA DEL ESTUDIANTE
ACTIVIDAD No.1

▶ **En la Casa del Marqués**

INDAGAR

En la Candelaria es posible encontrar diferentes sitios que permiten acercarse la historia de una ciudad, es así como se puede visitar casas, iglesias, museos, parques, cada uno con un sinnúmero de objetos, exhibiciones e información muy interesante.

Iniciemos este interesante recorrido siguiendo cada paso.

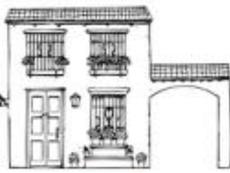
▶ **PASO 1**

BUSQUEMOS PALABRAS

Marca con una equis (x) aquellos objetos que crees que podemos encontrar en la Casa del Marqués:

<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Flores <input type="radio"/> Pinturas <input type="radio"/> Monedas <input type="radio"/> Vestidos <input type="radio"/> Fuentes <input type="radio"/> Fotografías 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Estatuas <input type="radio"/> Sillas <input type="radio"/> Máscaras <input type="radio"/> Mesas <input type="radio"/> Cerámica <input type="radio"/> Tesoros
---	--

¿Cómo imaginas la casa del marqués? Elabora una lista de palabras que te sirvan para describirla.



Reúnete con tus compañeros y comparte tu lista ¿Has encontrado alguna palabra nueva? Colócala en la lista.

En la segunda fase del modelo del lexicón mental, se hace referencia a la forma como se extrae la información, donde se accede al input requerido, representado en el contenido semántico y que será posteriormente utilizado en la producción ya sea oral o escrita. En la secuencia, esta fase se asimila como el proceso de comprensión y para la secuencia, específica la etapa de EXPLORAR, momento en el cual se hace la visita a cada lugar, donde se dan las indicaciones sobre las actividades a desarrollar en cada uno de los sitios, brindando la posibilidad de, a partir de algunas indicaciones, explorar el sitio escogido, con el fin de recoger los insumos que llevará para desarrollar la siguiente fase de la secuencia. En esta etapa se permite al estudiante moverse libremente por el lugar, recoger información, siempre con el acompañamiento del tutor para atender a las inquietudes a que haya lugar, ya sea relacionada con el nombre o características de lo observado o a situaciones específicas propias de las exhibiciones que allí se presentan.

BOGOTA

PASO 2

¿Cómo imaginas la casa del marqués? Elabora una lista de palabras que te sirvan para describirla.



¿Dónde queda ubicado el museo?

¿Cuánto vale la entrada?

¿Se puede tomar fotografías?

¿Cómo está el clima durante la visita?

EXPLORAR

PASO 1

JUGUEMOS CON LAS PALABRAS

Lee atentamente la información

En 1.972 el Banco Popular adquirió la vieja casona que perteneció al Marqués de San Jorge, con el fin de convertirla en un museo y en la sede del Fondo de Promoción de la cultura.

A parte de destinar la mayor parte de los salones de la casa a la exposición de la importante colección de cerámica precolombina, se reservó uno de los espacios para ambientar la histórica mansión con objetos de la época.

Debido a la imposibilidad de adquirir piezas pertenecientes a su antiguo propietario, el Fondo obtuvo diversas obras coloniales que se expusieron en el llamado salón San Jorge, en honor al marqués que por tantos años fue propietario de la casa.

Selecciona una palabra para intercambiar por la señalada con negrita

• En 1.972 EL Banco Popular **adquirió** la **vieja** casona

consiguió
vendió
perdió

nueva
construida
antigua

El modelo de lexicón mental establece un proceso de actualización del ILM, realizado a través de una serie de “mecanismos de indexación”, definidos por Miranda como los que permiten la ordenación de nuevos registros en el ILM, facilitando procesos de entrada y recuperación de información. En la secuencia de actividades propuesta, estos mecanismos se evidencian en la fase PROPONER y que en la mayoría se desarrolla a través de los campos semánticos y el uso de hiperónimos, que son puestos en común, con la participación de los estudiantes y que servirán de insumos para la etapa siguiente.

PROPONER

▶ PASO 1

PUNTOS EN COMÚN

Ahora con ayuda de tu tutor revisa tus respuestas y completa los siguientes gráficos:

Lugares de la casa	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
Objetos de la casa	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
Materiales	<input type="text"/>
	<input type="text"/>

▶ PASO 2

A ESCRIBIR

Completa estos enunciados:

- La casa estaba construida con _____
- La casa estaba dividida en _____
- En la casa había _____
- Algunos objetos estaban fabricados en _____
- Lo más interesante de la casa fue _____
- Lo que más me gustó fue _____

▶ PASO 3

AHORA VAMOS A ESCRIBIR

• Elabora un texto donde describas la casa, cuenta lo que más te llamó la atención. Puedes incluir todo lo que quieras.

Etapa que corresponde en secuencia de actividades a la etapa COMPARTIR, donde los estudiantes ponen en evidencia el uso de esas nuevas entradas de léxico en su repertorio, pasos que equivaldrían a la fase de práctica y de transferencia en las secuencias.

Paso 3**AHORA VAMOS A ESCRIBIR**

Elabora un texto donde describas la casa, nos cuentes lo que más te llamo la atención, puedes incluir todo lo que quieras.

COMPARTIR

Presenta tu escrito a tus compañeros, tú decides como lo quieres hacer

Adicionalmente al seguir los pasos del modelo de lexicón mental y los propuestos para las secuencias de actividades propuestos en el CVC, se incluyeron unos esquemas iniciales con la información de la secuencia, a través de las cuales se pretende dar a conocer las temáticas a abordar en la secuencia, tomados directamente de los inventarios propuestos en el Plan Curricular Cervantes para el nivel B1, en lo que tiene que ver con las funciones y las tácticas y estrategias pragmáticas, en lo relacionado con los recursos léxico semánticos. Se incluyen también los objetivos propuestos como finalidad de la secuencia, al igual que la descripción de los pasos a seguir para el desarrollo de la misma.

6.5 Producción física

En la fase de producción física se desarrolló la secuencia con tres actividades realizadas en la Casa Museo de la Independencia, la Casa Museo del Marqués de San Jorge y en la Casa Museo de la Quinta de Bolívar.

Se realizó el diseño de una introducción mostrando las finalidades del material desarrollado y se creó una guía para los estudiantes y una guía para el docente, donde se establecieron algunas sugerencias para la implementación de las actividades con los estudiantes.

Se generó un título para la secuencia “*Exploradores urbanos*”, como una forma de hacer referencia al uso de la ciudad como un espacio para conocer lugares de interés turístico y como un medio para evocar el recorrer, buscar y llegar a conocer cosas nuevas; pero también, como una posibilidad de encontrar situaciones ya conocidas en su propia lengua, contextualizándola a la L2 de los nuevos hablantes.

La guía 1 se denomina “En la Casa del Marqués”, una casa construida al final del siglo XVII con estilo colonial, ubicada en la carrera 6 con calle 7-43. Es una casa con un gran patio central, una exhibición de artículos religiosos y una muestra de la cultura precolombiana en las diferentes salas. Esta guía incluye indicaciones para dirigirse a la casa y como actividad final, la elaboración de la descripción de la

misma

ACTIVIDAD NO. 1	
DATOS GENERALES	
TITULO: De visita en la casa del marques.	
TEMAS	<p>Funciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar y pedir información sobre lugares, tiempos, cosas, dar opiniones, pedir valoración, expresar posibilidad, preguntar por gustos e intereses, expresar preferencias e intereses. <p>Tácticas y estrategias pragmáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos léxico semánticos: sustitución por sinónimos, hiperónimos e hipónimos
NIVEL	B1
TIEMPO	Dos sesiones de tres horas
DESCRIPCIÓN	<p>Desarrollar actividades encaminadas a la adquisición del léxico a partir de una visita guiada al el Museo Arqueológico Casa del Marques de San Jorge, ubicado en la zona histórica de La Candelaria en la ciudad de Bogotá.</p> <p>Al finalizarlos estudiantes realizarán una recopilación del léxico adquirido y desarrollarán ejercicios prácticos.</p>
OBJETIVOS	<p>Al finalizar la actividad los estudiantes estarán en capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir partes de la casa utilizando las

	<p>expresiones adecuadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar información sobre un lugar y su ubicación. • Expresar preferencias. • Dar opiniones sobre un lugar visitado y justificar su opinión.
METODOLOGÍA	
INDAGAR	<p>Presentación de una lectura introductoria sobre lo que pueden encontrar en el lugar que van a visitar.</p> <p>Indagar sobre lo que esperan encontrar en el lugar que van a visitar.</p> <p>Elaborar un listado de las cosas que creen que van a necesitar para realizar la visita, establecer algunas preguntas que los estudiantes consideran que podrían llegar a realizar.</p>
EXPLORAR	<p>Visita al lugar escogido a través de una guía impresa a través de la cual se observará no sólo la casa, sino también las exposiciones exhibidas en la casa museo.</p>
PROPONER	<p>Elaboración de un escrito sobre el lugar visitado haciendo de los insumos obtenidos en el desarrollo de la misma.</p>
COMPARTIR	<p>Presentación del escrito realizado al grupo a través del medio que escoja el estudiante</p>
RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Guía impresa • Información sobre el sitio a visitar(ubicación, valor, recomendaciones) 	

La actividad No.2 titulada “Visita al Museo de la Independencia, la Casa del

Florero”, fue realizada en la casa destinada para tal fin, construcción que data del siglo XVI y comienzos del XVII, tiene un estilo árabe-andaluz y se encuentra ubicada en la carrera 7 No. 11-28.

En esta actividad, se evidencian imágenes reales tomadas en la casa, se hace un proceso descriptivo de los objetos que allí se encuentran. Se desarrollará como actividad final un ejercicio con las relaciones semánticas y la creación de un texto, donde se espera que el estudiante narre su experiencia en la casa, haciendo uso de las diferentes unidades léxicas adquiridas durante el proceso.

ACTIVIDAD NO. 2	
DATOS GENERALES	
TITULO: VISITA AL MUSEO DE LA INDEPEDENCIA LA CASA DEL FLORERO	
TEMAS	<p>Funciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar y pedir información sobre, persona, cosa, lugar, tiempo, acontecimiento, material, razón, causa, cosas, dar opiniones, pedir valoración, expresar posibilidad, preguntar por gustos e intereses, expresar preferencias e intereses. <p>Tácticas y estrategias pragmáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos léxico semánticos: sustitución por sinónimos, hiperónimos e hipónimos
NIVEL	B1
TIEMPO	Dos sesiones de tres horas
DESCRIPCIÓN	Esta actividad busca Incrementar el léxico a través de una visita guiada al museo de la Independencia la Casa

	del Florero, haciendo uso de las familias de palabras, campos semánticos, funciones y las diferentes relaciones semánticas.
OBJETIVOS	<p>Al finalizar la actividad los estudiantes estarán en capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender el contexto histórico de Bogotá a partir de la historia del florero prestado • Comprender la importancia de los acontecimientos presentados años atrás en la casa del florero • Descripción de los lugares y elementos de la casa • Crear diálogos haciendo uso del léxico adquirido en la visita de la casa del florero • Aplicar de manera práctica las habilidades comunicativas.
METODOLOGÍA	
PREGUNTAR	<p>Presentación del tema a través de dos fotos del museo a visitar, socializar con el grupo y docente las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo llegar al museo? • ¿por qué es importante conocer el contexto histórico de Bogotá?
EXPLORAR	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de un video antes de hacer la salida al museo. • Reconocer los sitios vistos en el video para aumentar ILM • Familias de palabras • Visita al Museo de la Independencia la Casa del Florero. • Inicio del recorrido, vamos a la tienda.
PROPONER	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer puntos en común a partir del uso de funciones de tiempo, modo, manera, persona, acontecimiento, material, razón, causa.
PRESENTAR	<ul style="list-style-type: none"> • Remplazar palabras sin cambiar el sentido del texto haciendo uso de los sinónimos • Reconocer los campos semánticos teniendo en cuenta las partes de la casa, lugares vistos en la casa, objetos y materiales con los que estaban hechos.

RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Video Huellas y épocas en el Museo de la Independencia Casa del Florero https://www.youtube.com/watch?v=Zr-VQYT4HJg • Guía impresa

Finalmente, la actividad 3 titulada “Hacia la Quinta de Bolívar”, una mirada al pasado, se desarrolla como su nombre lo indica en la Casa Museo la Quinta de Bolívar, de estilo colonial situada en la localidad de la Candelaria y cuya importancia radica en haber servido de residencia a el Libertador Simón Bolívar, personaje de alta relevancia para la historia colombiana.

La actividad 3 tiene como tarea final la descripción de la casa haciendo una inclusión de expresiones útiles para tal fin.

ACTIVIDAD NO. 3	
DATOS GENERALES	
TITULO: Hacía La Quinta de Bolívar, una mirada al pasado	
TEMAS	<p>Funciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar y pedir información sobre lugares, tiempos, cosas, dar opiniones, pedir valoración, expresar posibilidad, preguntar por gustos e intereses, expresar preferencias e intereses. <p>Tácticas y estrategias pragmáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos léxico semánticos: sustitución por sinónimos, hiperónimos e hipónimos <p>Nociones generales</p>

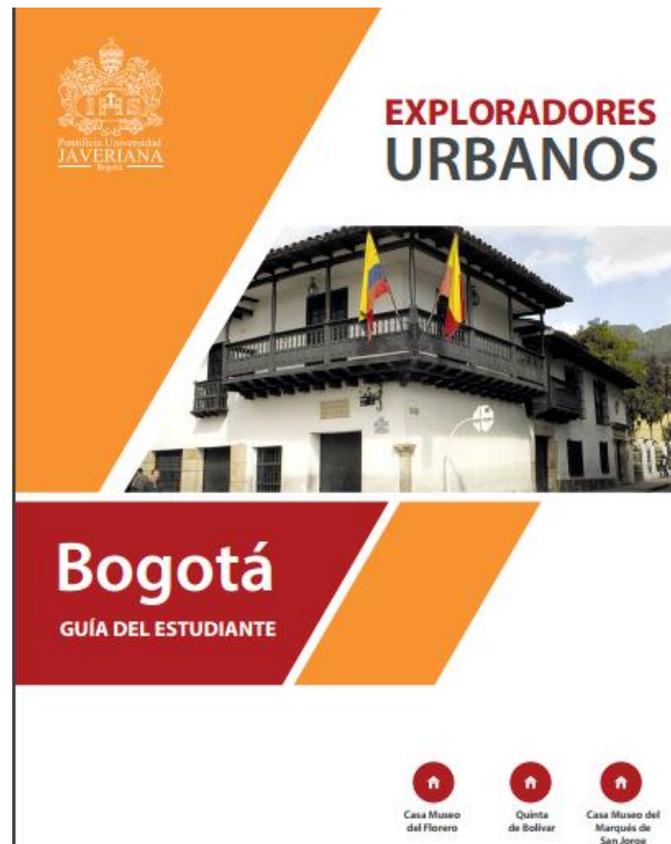
	<ul style="list-style-type: none"> • Nociones existenciales(Cualidad general) • Nociones espaciales(Localización, orientación, dirección, origen, localización en el tiempo) • Nociones cualitativas.
NIVEL	B1
TIEMPO	Dos sesiones de tres horas
DESCRIPCIÓN	<p>Desarrollar actividades encaminadas a la adquisición del léxico a partir de una visita guiada a la Casa Museo Quinta de Bolívar, ubicado en la zona histórica de La Candelaria en la ciudad de Bogotá.</p> <p>Al finalizar los estudiantes realizarán una serie de ejercicios que les permita hacer uso del vocabulario adquirido.</p>
OBJETIVOS	<p>Al finalizar la actividad los estudiantes estarán en capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la descripción de cada uno de los espacios de la casa. • Dar información sobre un lugar y su ubicación. • Narrar hechos sencillos. • Dar opiniones sobre un lugar visitado y justificar su opinión.
METODOLOGÍA	
INDAGAR	<p>A través de una lectura se hará una presentación sencilla sobre Simón Bolívar, con el objetivo que el estudiante pueda reconocer la importancia del lugar.</p> <p>Indagar sobre vocabulario previo por medio de la presentación de diferentes imágenes.</p>
EXPLORAR	Visita al lugar escogido a través de una guía impresa, los estudiantes observarán la casa y los diferentes espacios,

	al igual que escucharán los hechos que se desarrollaron en cada uno de los lugares.
PROPONER	Elaboración de un plegable con la descripción de la casa y haciendo una invitación a visitarla.
COMPARTIR	Presentación del material elaborado frente a todos los compañeros.
RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Guía impresa • Información sobre el sitio a visitar(ubicación, valor, recomendaciones) 	

6.5.1 Diseño

El material propuesto se diseñó a manera de cartilla, presentada en tamaño carta, en versión para el estudiante y para el docente. Se tituló Exploradores Urbanos haciendo uso de una imagen de la Casa del Florero como un sitio representativo de la zona histórica de Bogotá y tres iconos en la parte inferior que dan cuenta de los tres lugares que servirán para el desarrollo de la secuencia

Se hace una introducción al tema y se maneja una fuente acorde, que es de fácil lectura para los estudiantes. Se escogen colores cálidos brillantes en tonos naranja, seleccionado así porque da un aspecto más dinámico, acorde al título de la secuencia “*Exploradores Urbanos*”



6.6 Implementación y evaluación

En este apartado se presentará la evaluación a partir de las observaciones dadas frente a la implementación de las mismas y posteriormente se hará una evaluación utilizando como base unos criterios establecidos en una rejilla.

El material fue diseñado a partir de la visita directa a los sitios propuestos. Se realizó la implementación parcial con un grupo de estudiantes extranjeros de procedencia china, con quienes se hizo la visita a la Casa del Florero y la Casa Museo Quinta de Bolívar. Para cada una se presentaron las actividades realizadas y lo observado en la implementación de las mismas.

La primera actividad realizada fue la visita a la Casa del Florero, donde para iniciar la actividad se entregó una lectura relacionada con el sitio.

El edificio que alberga actualmente la Casa del Florero – Museo de la Independencia es una construcción que data de finales del siglo XVI y principios del XVII, en estilo árabe – andaluz, también denominado mudéjar, el cual es típico de nuestras construcciones coloniales. Se caracteriza por sus muros blancos y por sus puertas, ventanas, balaustradas y balcones verdes.

Esta construcción tiene mucho interés para la historia socio-política de su tiempo. Fue construida para el hijo mayor de uno de los fundadores de la ciudad de Santa Fe de Bogotá, el mariscal Hernán Venegas Carrillo, cuya familia la habitó hasta el siglo XVII, cuando pasó a ser propiedad del Fiscal de la Real Audiencia, Francisco Moreno y Escandón (1736 – 1792).

El balcón esquinero entre la calle 11 y la carrera 7 (denominada en la época Calle Real del Comercio) fue cedido en el siglo XVII por Sebastián Rodríguez Trujillo y María de la Oliva a su hija, quien era monja en el monasterio de Santa Clara, localizado cerca de la casa. Dicho balcón, debido a su situación estratégica sobre la Plaza Mayor (actual Plaza de Bolívar), era alquilado para presenciar los eventos que en ella se desarrollaban. Hacia el año de 1810 había diversas tiendas establecidas en el primer piso de la casa. La más importante de ellas estaba alquilada al comerciante español José González Llorente.

Recuperado en <http://www.museoscolombianos.gov.co/museos-del-ministerio-de-cultura/museo-de-la-independencia-casa-del-florero/Paginas/default.aspx>

El texto representó cierto grado de dificultad al leerlo y por eso se decidió cambiarlo en la secuencia final. Posteriormente, se presentaron ocho fotografías tomadas directamente en el museo y a las cuales cada estudiante asignaba un nombre. Es de anotar que, en este punto se tuvo dificultad con la imagen del florero, ya que no les era familiar, puesto que ellos manifestaron no ser la imagen habitual.

A partir de estas imágenes los estudiantes establecieron el primer campo semántico relacionado con las cosas que pueden encontrar en la casa, donde se pudo evidenciar una pequeña limitación para reconocer las palabras balcón y fuente.

La salida se inició con la ubicación de los lugares cercanos a la casa, lo cual se convirtió en un pretexto para hacer una ubicación geográfica y adicional a ello, para hacer una descripción de la organización política al reconocer lugares como el palacio presidencial, el palacio de justicia y el palacio de Liévano.

Una vez dentro de la casa, los estudiantes se dispusieron a hacer la visita correspondiente y se pudo observar el interés y la motivación por la búsqueda de la información para el desarrollo de la guía.

Al finalizar esta sesión los estudiantes manifestaron tener cierta dificultad para el desarrollo de todas las actividades, se evidenció falta de tiempo, textos un poco extensos y un vocabulario demasiado complicado, sin embargo al finalizar la actividad y realizar la producción del texto, se pudo observar cierta apropiación del tema y el uso de unidades léxicas trabajadas en el desarrollo de la secuencia.

Por otra parte se hizo la revisión del material usando la rejilla planeada para este fin, pudiendo establecer las siguientes afirmaciones para cada criterio. La rejilla de evaluación inicia con la pertinencia del material, cuyos criterios incluyen una

estructura clara y coherente, que responda a los requerimientos del nivel y este acorde a los estándares propuestos desde el MCER y el CVC. En este aspecto el material presenta una estructura lógica y ordenada, sin embargo, el lenguaje y las clases de expresiones utilizadas se perciben por los estudiantes con cierto grado de dificultad.

Con relación a los objetivos propuestos se presentan en forma clara y cada una de las actividades propuestas a lo largo de la guía, sin embargo, el primer objetivo planteado se presenta como una acción a largo plazo, de la cual no es posible establecer si se logra o no.

A partir de los criterios establecidos se evidencia que los títulos representan el proceso de cada una de las etapas de la secuencia didáctica, sin embargo la tarea final debe estar un poco más contextualizada, ya que no se percibe un input suficiente para desarrollarla y no se responde a la fase final del modelo del lexicón mental, donde se hace uso de esos insumos para la producción de nuevos enunciados o nuevos textos.

Con relación a las actividades propuestas para cada una de las fases se establece que en su gran mayoría corresponden a los procesos planteados, sin embargo, se sugiere revisar espacios e instrucciones que no son suficientes para entender lo que se solicita. Posteriormente en el aspecto relacionado con la metodología, se proponen actividades relacionadas con el aprendizaje del léxico a partir del uso de campos semánticos.

Se realizó la implementación de la actividad de la Casa Museo Quinta de Bolívar, en la cual fue posible observar un mayor interés por parte de los asistentes y una tendencia a la comparación de los dos espacios (frente a la Casa del Florero), estableciendo nociones existenciales, evidenciadas en expresiones como “es más grande que la otra”, “es más bonita”, “tiene más lugares”, lo cual permite también evidenciar la inclusión de nuevas expresiones, en este caso, de comparación.

La secuencia se empezó a desarrollar en el aula de clase donde se habló de Simón Bolívar, y se recurrió a explicar su importancia en la historia colombiana, lo cual hace reflexionar sobre la necesidad de tener claro el contexto histórico de los eventos y las implicaciones a nivel social y político de estos hechos, y a la vez, estar en capacidad de reconocer eventos como aspectos de la cultura de un lugar. Se evidenció en esta primera parte, uso de vocabulario previo, apoyados en la visita anterior, inclusive, los primeros elementos que se observan y que los estudiantes identifican son el jardín y la fuente.

En el recorrido hacia la Casa, se hizo uso también de indicaciones para llegar, lo cual permitió observar que los estudiantes recurrían a revisar el material previo, para encontrar las expresiones adecuadas para referirse a los desplazamientos a realizar, situación que nos indica que por lo menos, hay una evocación de unidades léxicas previas, evidenciando procesos establecidos en el Modelo de Lexicón Mental, tomado como guía para el desarrollo de este proceso.

La visita a la casa, dio lugar a observar la necesidad de ser cuidadosos en el diseño de las instrucciones para que sea de comprensión de los usuarios, ya que, por ejemplo en el paso 2, de la sección Explorar, solicitar la elaboración de un “esquema”, tiende a ser difícil de entender y debe recurrirse a aclarar el significado a través de ejemplos o expresiones similares, tal como, un dibujo.

Otro aspectos relevantes para este análisis y que se relacionan con la aplicación de las actividades, es la de observar como los estudiantes hacen relaciones entre las unidades léxicas y se apoyan de sinónimos o de expresiones “parecidas” para dar sentido a lo que observan, esto se puede evidenciar cuando, por ejemplo la despensa de la casa, es definida por ellos como una “bodega”, y jocosamente por otro de los estudiantes “una caja grande para guardar cosas”, situaciones de gran validez para los investigadores, ya que, se convierten en puntos de partida para concebir otras actividades cuyo punto de partida sea la sinonimia como un elemento para acceder de una forma sencilla y eficiente a nuevas unidades, quizás de mayor dificultad.

La tarea final propuesta para esta actividad fue presentada en forma escrita, se observó una mayor apropiación de expresiones para describir, tales como la ubicación, el material y algunos adjetivos que fueron empleados a la hora de realizar el ejercicio, obteniéndose escritos que evidencian un manejo más amplio de vocabulario relacionado con las temáticas propuestas a lo largo de las diferentes actividades.

Con relación a la rejilla propuesta, fue posible observar que los objetivos y las actividades se adecuaban a las características de la población escogida y las actividades eran pertinentes a las necesidades y capacidades de un aprendiente de este nivel.

Asimismo, la estructura seguida para el desarrollo de la guía, responde a los procesos sugeridos desde el Modelo de Lexicón Mental y están encaminados a la adquisición de léxico y denotan un proceso secuenciado y estructurado.

En concordancia al objetivo perseguido con el presente trabajo, las actividades propuestas son interesantes, permiten la participación de los estudiantes, sin embargo, debe haber una revisión de las instrucciones dadas, buscando que sean lo suficientemente claras, precisas y puntuales.

Se evidencia que las actividades propuestas permiten integrar habilidades comunicativas de diferente tipo y que van, posiblemente, a verse reflejadas en situaciones reales, sin embargo, la actividad final puede variarse para que no se privilegie nuevamente la expresión escrita, sino que se acuda a ejercicios, por ejemplo, de narrativa oral o uso de representaciones gráficas como una forma también de comunicación.

Conclusiones

Las conclusiones presentadas a continuación, buscan dar a conocer si los objetivos propuestos en el comienzo de la investigación fueron alcanzados, las implicaciones de este proceso y las recomendaciones correspondientes. Se realizó con base en las observaciones hechas durante la implementación, al igual que se partirá de los antecedentes y los conceptos establecidos en el marco teórico.

- El objetivo general de la investigación era proponer una secuencia de actividades para el desarrollo del léxico para estudiantes de nivel B1 en un aula de ELE, objetivo que fue logrado ya que se produjo una secuencia titulada Exploradores Urbanos, donde, a partir del modelo de lexicón mental, se establecieron tres actividades estructuradas donde se puso en práctica los momentos o pasos en el proceso de adquisición del léxico a partir del modelo buscado para este fin.

- El logro del objetivo general, fue posibilitado por el cumplimiento de los objetivos específicos, donde a través del seguimiento de una ruta pedagógica no sólo se establecieron tareas, sino que se recurrió al uso de relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, campos semánticos) para motivar a la adquisición del léxico en el aula de ELE.

- Por otra parte el uso de contexto real en el desarrollo de las prácticas pedagógicas fue un facilitador de los procesos de aprendizaje, ya que permitió al estudiante tener contacto con esos elementos que hacen parte de la realidad y convertirlos en posibilidades no solo para el desarrollo de contenidos sino para otras habilidades comunicativas y adicionalmente, habilidades de tipo social y de reconocimiento de diferencias culturales.

- El modelo de lexicón mental es una opción para la adquisición de nuevo vocabulario de una forma lógica y facilita al estudiante enriquecer su léxico en un proceso natural, donde cada nueva unidad léxica adquirida represente un verdadero insumo que se vea reflejado en el output, con un verdadero sentido comunicativo y que facilite los procesos de expresión oral y/o escrita.

- Para el desarrollo de la pregunta de investigación propuesta se acudió a la creación de una secuencia de actividades estructurada a partir del Modelo de Lexicón Mental, desde las relaciones semánticas y teniendo como escenario espacios reales de un alto contenido cultural. Desde esta implementación se puede afirmar que la adquisición del léxico es un proceso gradual, que dista de la simple recepción de significados obtenidos de un diccionario o de la elaboración de un listado de palabras desconocidas; la adquisición del léxico se establece en un proceso de integración de conocimientos previos, de apreciación de la realidad, de encontrar esas redes tácitas o visibles de interrelaciones que se dan entre las unidades léxicas, que hacen necesario implementar estrategias que permitan al

estudiante tejer esas redes de significación a partir de una serie de elementos motivadores o por lo menos llamativos, que los lleven a entender, interiorizar y poder usar esas nuevas unidades léxicas en situaciones comunicativas reales.

- Es válido también afirmar que el uso de relaciones semánticas como la sinonimia, los hiperónimos, antonimia y campos semánticos es una herramienta interesante, útil y que permite no sólo adquirir léxico, sino también favorece el conocimiento de aspectos gramaticales y morfológicas de la lengua, ya que el hecho de establecer nexos entre las palabras, facilita el entendimiento del funcionamiento de una lengua, que se hace evidente cuando el estudiante es capaz de construir enunciados teniendo en cuenta elementos como el género o el número, o simplemente cuando hace uso de expresiones sencillas para manifestar el gusto por las cosas.

- Las limitaciones surgidas en este proceso de investigación se dieron por no poder contar con grupos disponibles para hacer la implementación en su totalidad y evidenciar completamente la viabilidad del material; por otra parte, explorar el léxico resulta una tarea ardua, que en ocasiones se vuelve limitada y se dejan aspectos por tratar y que en un momento dado pueden convertirse en una limitante en el desarrollo de la propuesta.

- La realización de este proyecto permitió a los investigadores adquirir herramientas valiosas para cambiar algunas prácticas en el aula, reflexionar sobre

los procesos de elaboración de material didáctico, que no es un proceso sencillo y que requiere de una constante evaluación no solo en su forma sino también en lo que realmente se quiere lograr. Es también necesario, una consulta de los procesos mentales que hacen parte de la adquisición de una lengua, ya que en ocasiones, la búsqueda de información antes de un curso se limita a las temáticas a desarrollar más no a la forma como se aprende y a las implicaciones que esto tiene para un aprendizaje significativo y real.

- Finalmente, el material presentado puede convertirse en un instrumento para ser implementado y para generar otro tipo de ejercicios que permitan seguir en la búsqueda de estrategias para la adquisición del léxico y de paso aprovechando la riqueza cultural del entorno, en donde no solo se genere conocimiento, sino que también permita la interacción amigable del extranjero con un entorno nuevo y lleno de diversas manifestaciones sociales y hasta de carácter político.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MAESTRIA EN LIGUISTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
REJILLA PARA LA EVALUACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

NOMBRE DEL MATERIAL: Exploradores Urbanos

AUTORES: Clara Alicia Becerra Vargas- Mayra Alejandra Reyes

EVALUADOR: _____ **FECHA** _____

La evaluación de este material se realiza en el marco del proyecto de investigación de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera. El diseño de este material se basa en la aplicación del Modelo lexical y desarrollado en sitios de interés cultural de la zona histórica de Bogotá.

El material busca proponer una secuencia de actividades para la adquisición de léxico, para estudiantes de ELE en nivel intermedio B1.

A continuación encontrará los criterios a tener en cuenta para la evaluación.

Cada criterio se evaluará en una escala de 1 a 4 teniendo en cuenta los siguientes ítems.

4. El material cumple con el criterio totalmente.
3. El material cumple con este criterio en una buena parte.
2. El materia cumple con este criterio tan solo en una parte.
1. El material no cumple con este criterio

ASPECTO A EVALUAR	CRITERIOS	VALOR			
		1	2	3	4
PERTINECIA DEL MATERIAL	1. El material corresponde a los niveles seleccionados para su aplicación.				
	2. El material está acorde a los estándares propuestos por el MCE y el PCC.				
	3. El material tiene una estructura lógica y coherente.				
	SUGERENCIAS				
ESTRUCTURA Y CONTENIDOS	1. El material muestra claramente los objetivos al iniciar cada una de las actividades.				
	2. Los objetivos son claros y adecuados para el nivel seleccionado.				
	3. La estructura dada al material es clara e indica el desarrollo de un proceso.				
	4. Los títulos usados para cada una de las fases de la secuencia dan cuenta realmente del proceso a desarrollar en la secuencia.				
	5. Los contenidos propuestos en el material didáctico son acordes al nivel seleccionado.				
	SUGERENCIAS				
ACTIVIDADES	1. Ante Las actividades propuestas en la fase				

PROPUESTAS	INDAGAR motivan al estudiante al desarrollo de las actividades posteriores.				
	2. Las actividades propuestas en la fase INDAGAR permiten al estudiante recordar léxico conocido y buscar uno nuevo.				
	3. Las actividades propuestas en la fase EXPLORAR son interesantes para los estudiantes.				
	4. Las actividades propuestas en la fase EXPLORAR son claras y se puede percibir el objetivo de las mismas.				
	5. Las actividades propuestas en la fase PROPONER permiten al estudiante organizar el vocabulario conocido y el nuevo.				
	6. A través de las actividades presentadas en la fase PROPONER es posible hacer uso del nuevo vocabulario.				
	7. Las actividades propuestas en la secuencia didáctica permiten la adquisición del léxico a los estudiantes de nivel B1				
	SUGERENCIAS				
METODOLOGÍA	1. La organización propuesta se evidencia claramente en todas las actividades.				
	2. Las actividades propuestas son organizadas , tienen una secuencia e hilaridad.				
	3. Las actividades propuestas responden a los parámetros establecidos en el modelo lexical.				
	4. El uso de espacios culturales favorece el desarrollo de las actividades y el logro de los objetivos propuestos.				
	5. Las instrucciones son claras.				
	6. Las actividades propuestas permiten el desarrollo de habilidades comunicativas.				
	7. Las actividades son suficientes para favorecer la adquisición del léxico.				
	SUGERENCIAS				
DISEÑO DEL MATERIAL	1. El material gráfico enriquece el contenido y facilita el aprendizaje.				
	2. El material gráfico es adecuado para la población seleccionada.				
	3. El diseño gráfico es equilibrado y no obstaculiza el desarrollo de las actividades.				
	4. El diseño gráfico permite el uso adecuado del				

		material: espacios, tamaños, colores adecuado				
		SUGERENCIAS				
MATERIAL DEL DOCENTE	1.	Las sugerencias dadas son de utilidad para el docente.				
	2.	Las sugerencias dadas son pertinentes para el desarrollo de las actividades.				
	3.	Las sugerencias dadas son suficientes para el desarrollo de las actividades.				
		SUGERENCIAS				

OBSERVACIONES FINALES

¿Cuál es su opinión sobre el material revisado?.....

.....

Teniendo en cuenta lo observado, ¿aprueba el material? Por favor seleccione una respuesta y escriba las razones. Si la respuesta escogida es la número 2, por favor indíquenos las correcciones a realizar.

- 1. SI.....
- 2. SI, PERO CON CORRECCIONES.....
- 3. NO.....

.....

FIRMA DEL EVALUADOR

C.C.....

Referencias bibliográficas

- AITCHISON, J. (1994): Words in the Mind. An introduction to the mental lexicon. Oxford. Blackwell
- Baralo M, (2006) Adquisición de las palabras: redes semánticas y léxicas, Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf
- Brieño C, (2013) Tesis doctoral El léxico del mundo animal y el acceso léxico sinonímico en ELE: estudio semántico y didáctico,
- Clavería N, Freixas M, Prat Savater M, Torruella J, (2012) Historia del léxico: perspectivas de investigación (EDS).
- En Robles. P, Rojas. M, La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas. Universidad de Nebrija. Recuperado en https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Escandell V,(2009) Los fenómenos de interferencia pragmática Recuperado en http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf
- Gonzalo A, (2015) Tesis doctoral Los cognados sinonímicos como facilitadores de la adquisición y el aprendizaje del léxico español por alumnos anglohablantes, Universidad Complutense de Filología Madrid, Recuperado en <http://www.infoling.org/repository/PhDdiss-Infoling-97-2-2016.pdf>
- Venegas, R. (2006). “La similitud léxico-semántica”. En: Artículos de investigación científica en español: Una aproximación desde el Análisis Semántico Latente. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000100004
- Gracia, L. Ruiz, C. Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. Centro de Lenguas Modernas, Universidad de Granada. Monográficos Marco ELE No. 9, 2009
- Higuera M, (2006) Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera. ASELE, Colección de monografías No. 9
- <http://eprints.ucm.es/22358/1/T34643.pdf>
- INSTITUTO CERVANTES (2006): Plan curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva
- Martín Rosa.(2010)Tesis doctoral Relaciones semánticas de inclusión en las unidades léxicas, Universidad Carlos III Madrid departamento de humanidades. Recuperado <http://earchivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9986/TESIS%20ROSA%20MARTIN%20GASCUENA.pdf?sequence=6>
- Martínez Marín. (1990) El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del ELE: la sinonimia y cuestiones conexas. ASELE. ACTAS II. Recuperado http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0349.pdf.

- Medrano M.(2010)La enseñanza del léxico en ELE. Análisis Comparativo del tratamiento del léxico en 4 manuales: Nuevo Ven, Gente, Redes, Aula. Memoria de Master en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Universidad de Rovira, Tarragona. Recuperado en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-Red/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_13Medrano.pdf?documentId=0901e72b80e1f5bf
- Navajas A, (2006) Las colocaciones en el aula de ELE, actividades para su explotación didáctica “Memoria de Master en Español como Lengua Extranjera (MEELE)”, Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_19Navajas.pdf?documentId=0901e72b80e2d982
- Ramón J, (2009)La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos(EpFC). Universidad de Valencia. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf
- Regueiro M, (2013) La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de las lenguas en Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas, No. 13. Recuperado en
- Tamba I, (2004) La semántica. BREVARIOS, del fondo de cultura económica
 - U<http://eprints.ucm.es/22358/1/T34643.pdf>universidad Complutense de Madrid Facultad de Filología Madrid, Recuperado en
 - Lada, U. (2001) “La dimensión pragmática del signo literario”. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600004#8