

**MEMORIA MÁSTER EN
FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

***LA COMPETENCIA LÉXICA
EN EL DISCURSO ESCRITO EN E/LE
DE APRENDICES FRANCÓFONOS DE ASCENDENCIA HISPANÓFONA***

Julián LUCAS PUERTA

Asesor: Dr. Miquel LLOBERA

BARCELONA, 2006

ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
INTRODUCCIÓN	3
1. PRINCIPIOS TEÓRICOS	6
1.1. LÉXICO Y VOCABULARIO.....	6
1.1.1. Diferencia entre léxico y vocabulario.....	6
1.1.2. Elementos que componen el léxico.....	10
1.1.3. Relaciones léxicas dentro del sistema: relaciones sintagmáticas y paradigmáticas.....	12
1.1.3.1. Del significado de las palabras a la forma de combinarlas.....	16
1.1.3.2. Función de las frases lexicalizadas o formas compuestas.....	18
1.1.4. Relaciones léxicas dentro del discurso.....	20
1.1.5. Qué significa conocer una palabra.....	22
1.1.6. La interlengua en el plano léxico.....	25
1.2. TRADICIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL LÉXICO EN LE.....	31
1.2.1. Métodos y enfoques: tradicionales, directos, estructuralistas y comunicativos.....	33
2. OBJETIVOS. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	38
3. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS. ANÁLISIS DE RESULTADOS	40
3.1. Análisis de los usos sociolingüísticos.....	40
3.2. Análisis de las realizaciones léxicas.....	43
3.2.1. El léxico del discurso en el eje paradigmático.....	46
3.2.2. El léxico del discurso en el eje sintagmático.....	48
3.2.2.1. Incidencia del perfil del alumno en el uso léxico.....	48
3.2.2.2. Grado de implicación personal en el texto. Incidencia del género...	49
3.2.2.3. Cohesión y coherencia del discurso.....	51
3.2.2.4. Variaciones léxicas. La interlengua en el léxico.....	53
4. DISCUSIÓN	59
5. CONCLUSIONES	63
6. APÉNDICES	68
6.1. Cuestionario sobre el uso del español.....	68
6.2. El léxico del discurso en el eje paradigmático.....	77
6.3. Transcripción de las composiciones del corpus.....	88
7. BIBLIOGRAFÍA	99

INTRODUCCIÓN

Esta investigación quiere averiguar el grado de competencia léxica en el discurso escrito en español, como segunda lengua, de los aprendices francófonos de ascendencia hispanófono. Estos aprendices han recibido enseñanzas de español en el marco del programa “*Clases Complementarias de lengua y cultura españolas*”. Programa dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, y concebido para mantener la lengua y cultura españolas de aquellos alumnos de ascendencia española que, no pudiendo recibir dichas enseñanzas en el marco del sistema educativo francés, desean mantener los vínculos culturales y lingüísticos con España.

Dada la trascendencia que se le concede hoy al léxico en la adquisición de una lengua extranjera, este estudio busca, por un lado, aportar nuevas evidencias que ratifiquen esa importancia. Y por otro, dar respuesta a la pregunta de si existen distintos usos léxicos según el perfil del usuario, teniendo en cuenta las variables del sexo, la formación, los intereses y contacto con la lengua del aprendiz; y desvelar en qué consisten esas diferencias. Y finalmente, descubrir en qué medida la composición escrita, o sea, el tipo de discurso, la cohesión, la precisión, están condicionados por el dominio del vocabulario, determinando al mismo tiempo el alcance y el tipo de influencia que ejerce la lengua vehicular, en este caso el francés, sobre la L2, en el discurso escrito, influencia que da lugar a la llamada interlengua.

La relevancia o pertinencia de este estudio parte pues de la importancia que en estos momentos se le da al vocabulario, motivo por el que el léxico vuelve a ser objeto de estudio. Sin embargo, constatada la relevancia del léxico dentro del conjunto de capacidades a dominar para estar en disposición de poder comunicar en lengua extranjera, contrasta la poca atención que los diferentes métodos de enseñanza han concedido a la adquisición del vocabulario; y en esta línea, tampoco se le ha dado mayor trascendencia al tratamiento y confección de materiales. En este sentido, Galisson (1991) afirma:

“Las palabras son uno de los primeros factores en la adquisición de una lengua... y de una cultura; y que nada importante se puede hacer sin ellas, tanto a nivel de la información como a nivel de la comunicación”.

La realidad actual evidencia que hay escasez de instrumentos, tanto teóricos como metodológicos, para la enseñanza y el estudio del léxico, y que los profesionales de la enseñanza actuamos de acuerdo a nuestra experiencia e intuición didáctica. En español, más allá de las aportaciones de García Hoz (*Vocabulario común, vocabulario usual y vocabulario fundamental*, 1953) y algunos trabajos más recientes de Humberto López Morales (1977), Pedro Benítez (1994) y otros más actuales como *Vademécum. Enseñar español*, ed. SGEL (2004), donde sí aparecen referencias sobre cómo enseñar

léxico, carecemos de información suficiente sobre frecuencia o disponibilidad léxica, por ejemplo, entre otros aspectos. En inglés, en los años 90, sí que existen estudios centrados en cómo aprender/enseñar léxico, destacando entre otros los de Willis, quien señala que existe una importante contradicción entre el lado teórico de la enseñanza de las lenguas extranjeras y los procedimientos para elaborar los programas. Sin embargo, estos estudios no alivian la penuria de materiales centrados específicamente en la enseñanza de vocabulario. Y, dentro del material existente, la presentación y metodología para su enseñanza parece que se haga al azar, pues no se ve con claridad con qué criterios se ha seleccionado, cómo se presenta, cómo se contextualiza y cómo se progresa en su enseñanza.

En la primera parte abordaré cuestiones relativas a la naturaleza del léxico, tratando de revisar y exponer qué se entiende por competencia léxica, según la literatura especializada, y buscando respuestas a las cuestiones que surgen al hilo del interrogante ¿qué es la competencia léxica?, como son: qué se entiende por léxico, cuáles son los elementos que compone el léxico de una lengua, qué tipo de relaciones léxicas se dan dentro del sistema y cuáles en el discurso, qué entendemos por conocer el significado de una palabra, cómo se forma la competencia léxica, qué diferencia existe entre competencia léxica en L1 y en L2 y qué dificultades encuentra el aprendiz para conseguir competencia léxica en L2.

Como complemento a la parte teórica, expondré cómo se ha enfocado la enseñanza del vocabulario de la L2 a lo largo de los últimos 30 años, y cuáles han sido las investigaciones realizadas al respecto. El enfoque dado a la enseñanza del vocabulario durante este período ha dependido del método utilizado para la enseñanza de la L2. Así, la investigación y la enseñanza del vocabulario, a lo largo de la historia, en LE han sido dependientes y han evolucionado al compás de los métodos utilizados en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por ello, los distintos métodos utilizados en la enseñanza de LE serán el hilo conductor para llevar a cabo este análisis sobre la evolución de la investigación y la enseñanza del vocabulario.

En la segunda parte procederé a presentar los resultados de la investigación. Comenzaré describiendo el perfil sociolingüístico de los alumnos que han aportado el corpus y el análisis de resultados del corpus. El perfil sociolingüístico de los alumnos ha sido descrito a partir de un cuestionario personal hecho por escrito y compuesto de 37 ítems. El corpus léxico se ha obtenido a partir de las composiciones escritas de forma individual por los 20 alumnos. Para la composición se pedían aproximadamente 300 palabras.

El estudio léxico se ha llevado a cabo a partir de su análisis en el eje paradigmático, analizando la variedad léxica; y en el sintagmático, analizando la cohesión, la adecuación y otras relaciones presentes en el discurso; y por otro lado, partiendo de las convergencias y divergencias léxicas

entre el francés y el español, y a través de un análisis contrastivo, se ha examinado cuál es la incidencia de su lengua vehicular, el francés, en el proceso de adquisición del léxico español, incidencia que da lugar a la llamada interlengua en el plano léxico.

En las conclusiones finales, a partir del análisis de los datos obtenidos en el corpus, se dará respuesta a las preguntas de investigación que este estudio se plantea.

1. PRINCIPIOS TEÓRICOS

1.1. LÉXICO Y VOCABULARIO

Desde un punto de vista lingüístico, los interrogantes que habría que resolver para abordar la enseñanza/aprendizaje del vocabulario podrían ser los siguientes:

- 1) Léxico y vocabulario. ¿Qué es el léxico? ¿Qué clases de elementos lo componen? ¿Qué es el vocabulario?
- 2) ¿Está el léxico organizado de algún modo o consiste en una gran lista de elementos diferentes?
- 3) Si responde a una organización determinada, ¿se pueden utilizar sus principios organizativos para proceder a su enseñanza/aprendizaje?

En este apartado, la exposición se centrará en definir qué es el léxico y el vocabulario, explicando los elementos que los componen. Seguidamente, abordaré el análisis de la naturaleza de las relaciones léxicas que pueden darse en el sistema y en el discurso. Y dentro del ámbito de las implicaciones didácticas, me adentraré en el campo de las estrategias y técnicas para aprender vocabulario, tratando de determinar qué significa conocer una palabra. Finalmente, abordaré el concepto de interlengua en el plano léxico.

1.1.1. DIFERENCIA ENTRE LÉXICO Y VOCABULARIO

Para Genouvrier *“el léxico es el conjunto de vocablos que están a disposición del locutor en un momento determinado”*, mientras que *“el vocabulario es el conjunto de vocablos efectivamente empleados por el locutor en un acto de habla concreto”* (1970).

Por tanto, cuando hablamos de léxico nos estamos refiriendo a un concepto individual puesto que está formado por las palabras que un individuo puede utilizar en su comprensión y expresión. Por otro lado, existe un número indeterminado de palabras que el individuo no ha podido aprender y que constituyen el *léxico general* o *léxico global*, frente al *léxico individual* que no es más que una parte de él. Sin embargo, cuando hablamos de vocabulario estamos considerando la actualización en el tiempo de una serie de vocablos que constituyen el léxico real actualizado de un individuo.

“Vocabulario y léxico están en relación de inclusión: el vocabulario es siempre una parte de dimensiones variables, según el momento y las necesidades del léxico individual y éste, a su vez, parte del léxico global” (1970).

Podríamos considerar que hay un paralelismo entre esta diferenciación de *léxico* y *vocabulario* con la que hace Saussure entre *lengua* y

habla o la que hace Guillaume entre *lengua* y *discurso*. En ambas expresiones aparece el mismo concepto de actualización por parte del vocabulario de las unidades virtuales que son los lexemas que constituyen el léxico. Esta distinción evidencia que mientras que el vocabulario es cuantitativamente fácil de calcular en un individuo o varios individuos, no resulta tan asequible determinar el léxico.

Tanto si nos referimos a la comprensión como a la expresión del vocabulario, nos encontramos con dos niveles: el oral y el escrito. El oral se suele presentar menos sujeto a normas de corrección en cuanto a la tipología y a su sintaxis que el escrito, que se ve sometido a un mayor purismo y reglamentación. Cada uno de ellos posee su código específico.

Otros aspectos que se plantean al tratar el vocabulario son:

a) Vocabulario activo y vocabulario pasivo

Cuando hablamos de vocabulario activo y vocabulario pasivo estamos haciendo referencia a la oposición que puede establecerse entre conocimientos activos, que son los utilizados espontáneamente a través de una expresión lingüística, y conocimientos pasivos, que son los que somos capaces de comprender e interpretar cuando nos son presentados.

Sin embargo, R. Galisson plantea importantes interrogantes en relación a este tema:

¿Puede ser interpretado en términos de “pasivo” y “activo” el desequilibrio entre comprensión y expresión que se registra y acepta a medida que progresa la enseñanza? ¿Es pasiva la comprensión? Dicho de otra manera: ¿puede considerarse el conocimiento pasivo como una fase, un paso obligado hacia el conocimiento activo, o como una fase que se basta a sí misma?

¿Puede admitirse que, a partir de un cierto nivel, los conocimientos pasivos predominan la enseñanza, incluso si se sabe que a la larga el público tendrá más necesidad de comprender que de expresarse? Por cómoda que parezca la distinción entre conocimientos activos y pasivos no es tan clara ni rigurosa. Es, incluso, peligrosa su adopción por parte de la didáctica. (1976).

Igualmente se suele caer con frecuencia en el error de identificar vocabulario activo con vocabulario frecuente y vocabulario pasivo con vocabulario disponible. Cuando, en realidad, el vocabulario disponible es tan activo como el vocabulario frecuente, puesto que puede ser movilizado inmediatamente por el locutor. En este ámbito, cabe reseñar el trabajo publicado por el MEC, M.A. Casanova y M. Rivera (coord.), *Vocabulario básico en la E.G.B.*, Espasa Calpe, MEC, 1989. Según estos estudios, el número de 18.000 unidades léxicas parece un número aproximado de las primeras necesidades léxicas de un escolar nativo.

b) Vocabulario frecuente

La “frecuencia” es un concepto estadístico que indica el número de casos que se repite un fenómeno, en nuestro caso un vocablo, en una medición o cuantificación. En lingüística, frecuencia será el número de casos o apariciones de un mismo hecho o unidad lingüística en un discurso amplio determinado.

“Galisson dice que la noción de frecuencia está directamente unida a las nociones de utilidad, rentabilidad e, incluso, a la de disponibilidad (una palabra es frecuente en cuanto es rápidamente activada y espontáneamente movilizable - por lo tanto disponible- en el momento en que se siente su necesidad) que son consideradas como fundamentales al elegir los elementos a enseñar” (1976).

Existen muchos estudios sobre frecuencia lingüística tanto “absoluta” como “relativa” no solamente de textos literarios, sino del lenguaje generalmente empleado por grupos hablantes de forma global o pormenorizada. Sobre ellos están basadas diferentes selecciones de vocabulario que suelen ser presentadas como contenido de un programa determinado. En España los trabajos más importantes son los de García Hoz.

c) Vocabulario disponible

El concepto de disponibilidad está relacionado con el de movilidad inmediata, puesto que se entiende por vocabulario disponible el que un locutor puede utilizar inmediatamente, según las necesidades derivadas de la producción lingüística. Así, si nos preguntan, por ejemplo, qué palabras se nos ocurren de inmediato en relación con el cuerpo humano, un 90 % de los individuos incluirán entre sus respuestas palabras como ojo, nariz, boca, brazo, mano, pierna, etc., por el contrario voces como piel uña, peroné, podrán aparecer, pero lo harán más tarde. Los vocablos más disponibles varían según el lema que se trate y son, en su mayoría, sustantivos. Sobre este tema un trabajo interesante es el de Mateo García, M.V., *Disponibilidad léxica en el COU almeriense* (1998).

Ilustrativo, en cuanto a la idea de disponibilidad léxica, resulta el trabajo realizado por los profesores universitarios chilenos Valencia, A. y Echeverría, M. y que aparece publicado en la revista *Qué pasa*, 1995. En su estudio, solicitaron a 2052 estudiantes de 4º año de liceos científico-humanistas que escribieran todas las palabras conocidas por ellos en relación a dieciocho áreas o centros de interés, como la política, el cuerpo humano, el ambiente y las profesiones u oficios. La prueba concluyó que el léxico disponible de cada estudiante estaba compuesto por un promedio de 307 palabras. En su opinión, una persona adulta podría mencionar en la misma prueba de disponibilidad léxica un promedio de 900 palabras. Los expertos

concluyen que hay una marcada preferencia por el icono en lugar de la palabra, por el test y las pruebas de selección múltiple frente a la redacción de un texto.

d) Vocabulario usual

En lingüística el término *uso* se refiere a la lengua que efectivamente es practicada por la mayoría de los usuarios de un grupo lingüístico correspondiente a un grupo social determinado. El uso ha sido tomado como criterio estadístico a la hora de elección léxica en muchas investigaciones para tratar de esclarecer los criterios de *frecuencia* y *dispersión*.

El *uso* viene establecido por el producto de *frecuencia* por *dispersión*, relativo al corpus establecido. La dispersión tiene en cuenta la presencia de la voz en distintos ambientes o en diferentes tipos de textos, de manera que resulte preferente una voz que esté presente en varios ambientes o tipos de textos, que otra cuyo uso sólo se constate en uno o dos, aunque tenga una frecuencia absoluta más alta.

El uso, lógicamente, aumenta no sólo cuando la frecuencia es alta, sino cuando lo es la dispersión. De ahí que el uso constituye un criterio de fiabilidad en la elección de vocablos. Lo que ofrece grandes garantías desde un punto de vista de selección didáctica.

“Para Galisson, lengua usual es el conjunto de los medios lingüísticos habitualmente utilizados en las situaciones de comunicación (orales y escritas) de la vida cotidiana” (1976).

e) Vocabulario específico

El vocabulario específico conlleva una exigencia de exactitud y precisión, que son características de los campos científicos, técnicos y profesionales a los que el vocabulario específico hace referencia y de los que se nutre.

“Para Galisson es la expresión genérica para designar las lenguas utilizadas en situaciones de comunicación (orales o escritas) que implican la transmisión relevante de un campo de experiencia particular” (1976).

1.1.2. ELEMENTOS QUE COMPONEN EL LÉXICO

El léxico de una lengua está compuesto por lo que denominamos palabras. Para definir esta unidad lingüística vamos a recurrir a McCarthy (1990), que la define como: “*Elementos independientes en la lengua que tienen significado*”.

Desde el ámbito de la lengua española, según qué tipos de unidades intervienen en su formación, podemos distinguir tres clases de palabras:

- **Palabras raíces**, formadas por un único lexema: “pan”, “poner”.
- **Palabras derivadas**, formadas por un lexema al que se añaden uno o varios morfemas: “panadería”, “reponer”.
- **Palabras compuestas**, formadas por más de un lexema, pero que expresan un solo referente, “*hazmerreír*”.

Sin embargo, la enseñanza/aprendizaje del vocabulario no se limita a las palabras aislables, sino que se tienen en cuenta unidades mayores: Las *expresiones idiomáticas* y las *lexias complejas*, definidas por McCarthy como “*formas fijas recurrentes que consisten en más de una palabra pero que sintácticamente no se comportan como palabras compuestas*” (1990). Incluyen:

- **Frases hechas**, fosilizadas en mayor o menor grado. Algunas son muy transparentes en cuanto a su significación, por ejemplo, “*ser el faro de alguien*”, otras son semitransparentes, por ejemplo, “*cargar con el muerto*”, y otras totalmente opacas en relación a las palabras que las componen, por ejemplo, “*café para todos*”.
- **Expresiones léxicas**, expresiones de sintaxis fija, anquilosadas, por ejemplo, “*blanco y negro*”, “*aquí y allá*”, “*señoras y señores*”.
- **Frases hechas conversacionales**, fórmulas fijas para iniciar, mantener o acabar la conversación, o para reaccionar a lo que dice el interlocutor, por ejemplo, “*en primer lugar*”, “*por otro lado*”, “*en fin*”, “*no me digas*”.

La mayor dificultad para el aprendizaje de estas expresiones en E/LE es la de conocer su mayor o menor fosilización sintáctica. Su aprendizaje, sin embargo, es absolutamente imprescindible, pues constituyen una parte muy importante de la lengua española y tienen una gran relevancia en el proceso de adquisición de la lengua y en el acto comunicativo. Algunos autores indican que las palabras se almacenan en la memoria de manera redundante, es decir, no sólo como elementos aislados, sino también como frases o segmentos incluso más largos, más o menos lexicalizados, por lo que su recuperación para el uso podría seguir esas dos vías. El almacenamiento de estas frases o segmentos ofrece la ventaja de hacer más fácil el proceso de recuperar las palabras de la memoria, y además permite que el hablante dirija la atención a la estructura general de su discurso más que a palabras sueltas conforme se van solicitando. El uso de estas expresiones más o menos prefijadas podría ser el principio básico organizativo de la producción oral, mientras que la creación propia del hablante puede representar una parte mínima del discurso oral. Esto supondría que la oposición entre léxico y sintaxis no es tanta como se podría pensar, sino que el hablante se mueve desde el lenguaje fraseológico o completamente fijado, hasta el lenguaje creativo, formado por combinaciones sintáctico-léxicas originales (Nattinger, 1988).

El aprendizaje de frases hechas, según distintas teorías, conduce a una mayor fluidez en el discurso oral y escrito, proporcionando, además, un material para su posterior análisis y segmentación. Sin embargo, su aprendizaje no resulta fácil, dado que su significado no resulta transparente. Para facilitararlo se ha de procurar presentarlas en contextos significativos de forma que el alumno pueda inferir su significado. Por tanto, habría que presentar descripciones lingüísticas de diferentes tipos: formales, semánticas, pragmáticas. McCarthy (1990) sugiere distintas estrategias para facilitar su aprendizaje:

- Compararlas con procedimientos similares en su lengua.
- Presentarlas agrupadas según su estructura formal para que el alumno pueda analizarla, por ejemplo: estar + frase preposicional, “*estar hasta el gorro*”; estar + como + sustantivo, “*estar como una regadera*”; verbo + OD, “*tocar las narices*”.

Teniendo en cuenta que en la lengua no sólo hay palabras raíces, sino también derivadas y compuestas, es muy importante que el alumno de E/LE conozca los procedimientos para la formación de palabras. En la clase se puede trabajar tanto el reconocimiento y la memorización de regularidades en la formación de palabras, como la creación de palabras nuevas por parte del alumno a base de utilizar los procedimientos existentes en la lengua. Éste es uno de los recursos de los hablantes no nativos para superar vacíos en su competencia léxica. Pero también es un recurso retórico que utilizan conscientemente los hablantes nativos cuando necesitan crear una palabra para llenar un hueco en el sistema de la lengua.

1.1.3. RELACIONES LÉXICAS DENTRO DEL SISTEMA

Las relaciones que las palabras mantienen entre sí se pueden analizar desde distintos ámbitos. La lingüística aborda el análisis de las relaciones léxicas dentro del sistema, mientras que la Pragmática o la Gramática del texto lo hacen desde las relaciones que las palabras mantienen en el discurso oral y escrito. Además, desde la psicolingüística se plantea la cuestión de cómo se relacionan las palabras unas con otras en la mente del hablante.

Las palabras adquieren un valor y un sentido lingüístico gracias a los dos tipos de relaciones que se dan en el sistema: sintagmáticas y paradigmáticas. De forma que el sentido de una palabra depende de las otras palabras presentes en el enunciado, pero también de las otras palabras ausentes, pero evocadas en el pensamiento. Este doble tipo de relaciones, tal como señala R. Galisson (1979), se ha de tener en cuenta a la hora de estudiar nuevos términos:

“Ses rapports syntagmatiques (plan du discours) avec les termes de la phrase dans laquelle il a été découvert (étude synthétique) et dans ses rapports paradigmatices (plan de la langue) avec les termes de son propre microsysteme lexical (étude analytique) (Galisson, 1979, p. 22).

El análisis del vocabulario, por tanto, variará si éste se realiza desde la lengua o desde el discurso. El análisis sémico de un término sólo funciona en su totalidad si éste se realiza en el ámbito de la lengua, pues en el discurso difícilmente vamos a encontrar todos sus semas.

De una manera general, Galisson considera que la actualización del léxico en el discurso *calca, reduce o transforma* el semema base. Hay *calco o transposición* cuando el semema entero pasa de la lengua al discurso, sin ningún cambio. El lenguaje técnico utiliza habitualmente el calco o transposición para evitar los riesgos de interpretación. Hay *reducción* cuando pasa únicamente una parte del semema (uno o varios semas). Hay *transformación* cuando la transferencia va acompañada de un cambio sémico, es decir, cuando el sema en el discurso no es el mismo que el sema en lengua, sino un derivado de éste. Por ejemplo, me ha despertado *el lechero*, interpretando esta palabra como nombre propio, puesto que la persona es conocida por los interlocutores. La transformación puede ser aberrante si la distancia que separa el rasgo del discurso del rasgo de la lengua hace que exceda los límites del sistema y convierta el mensaje en incoherente.

RELACIONES SINTAGMÁTICAS

Las relaciones sintagmáticas se refieren al conjunto de restricciones sintáctico-semánticas que rigen la combinación de palabras para formar unidades mayores (frases, textos).

Las palabras no son sólo conceptos, sino que llevan asociadas ciertas propiedades estructurales y gramaticales que limitan el tipo de relaciones gramaticales que pueden mantener. Así, la sintaxis de muchas palabras está predeterminada por su contenido semántico, dándose el caso, por ejemplo, de que determinados verbos, por su significado, exigen un complemento directo: “mirar”, “donar”, etc. Otro tipo de relación sintagmática es el que se refiere a las distribuciones o entornos combinatorios de una palabra, llamado de las solidaridades semánticas. Un hablante nativo tiene ya una idea hecha sobre las palabras que rodean con más frecuencia a una determinada palabra. Por ejemplo, alrededor de la palabra “fruta” es lógico esperar “verde”, “madura”, “dulce”, “ácida”, etc. Este es un aspecto muy importante en la formación de la competencia léxica.

McCarthy señala que los lazos sintagmáticos entre las palabras pueden ser de muy diversas intensidades. Y distingue, por un lado, *relación fuerte*, por ejemplo, “rubio” tiene pocas posibilidades de combinación semántica, lo que hace que la combinación “pelo rubio” sea casi obligada. Y por otro lado, *relación débil*, por ejemplo, “corto” puede combinar con pelo, pero puede hacer otras muchas combinaciones. McCarthy establece una escala de tres grados, según la mayor o menor frecuencia de determinadas combinaciones léxicas:

- Combinaciones normales, dentro de las que podríamos incluir ciertas combinaciones casi fijas en la lengua, solidaridades léxicas o léxicas complejas.
- Combinaciones marcadas pero aceptables, raras pero frecuentes.
- Combinaciones inaceptables.

En el ámbito del español apenas disponemos de publicaciones ni de investigaciones dentro de la categorización de los entornos combinatorios, si exceptuamos *Redes* de I. Bosque (2004), por lo que esta asociación depende de la intuición de los hablantes, lo cual lleva frecuentemente a muchas dudas.

El conocimiento de los entornos típicos o más frecuentes de las palabras constituye un aspecto fundamental de la competencia léxica, hasta el punto de que los sintagmas léxicos típicos de alta frecuencia podrían ser considerados como otro tipo de entrada en el léxico mental.

RELACIONES PARADIGMÁTICAS

Mantienen relaciones paradigmáticas los términos que constituyen un microsistema y que pertenecen a la misma categoría sintáctica, al mismo paradigma; poseen un común denominador semántico, por tanto se pueden conmutar, siempre y cuando su distribución sea, al menos en parte, equivalente, es decir, que tengan contextos comunes.

Entre las relaciones paradigmáticas encontramos relaciones semánticas de diversos tipos. Una misma palabra puede crear diferentes “redes asociativas”, y los hablantes crean sus propias conexiones mentales entre las palabras, en virtud de su experiencia del mundo, asociaciones afectivas, etc. A la lingüística, sin embargo, únicamente le interesan las asociaciones que revelan una cierta sistematicidad. Entre los distintos tipos de relaciones semánticas que se pueden dar en la lengua destacan: sinonimia, antonimia, hiponimia; campos semánticos; homonimia y polisemia; metáfora.

Sinonimia, antonimia, hiponimia.

La *sinonimia* es la relación que une a palabras de significado lingüístico igual o parecido. La sinonimia total sólo se da en un contexto determinado, cuando dos palabras son intercambiables en ese contexto, pero no en el sistema. Las limitaciones a esa equivalencia absoluta pueden ser de distinta naturaleza: pueden no combinar en el mismo contexto sintagmático, tener diferente comportamiento sintáctico, tener diferente distribución geográfica, etc.

La *antonimia* engloba relaciones de oposición semántica de distinta naturaleza: oposición no graduable: “muerto” / “vivo”; oposición graduable: “frío” / “caliente”, que son los términos básicos de una serie (helado / frío / templado / caliente / ardiente, etc.). Al igual que la sinonimia, la antonimia sólo se actualiza en los contextos de uso.

La *hiponimia* es una relación de inclusión entre palabras que se organizan en taxonomías jerárquicas. Así, “coche” es un hipónimo de “vehículo”, que a su vez es el hiperónimo de un conjunto de palabras del mismo rango jerárquico (co-hipónimos): “camión”, “autobús”, etc. Una palabra puede estar en relación de hiponimia con otra de más generalidad semántica y, a la vez, actuar como hiperónimo de otras más específicas, con lo que tendríamos un campo léxico organizado en taxonomías jerárquicas.

La sinonimia, la antonimia y la hiponimia pueden convertirse en principios organizadores del vocabulario en LE, pues además de constituir relaciones sistemáticas entre las palabras, teniendo siempre en cuenta las restricciones mencionadas, son de gran relevancia psicológica para los alumnos de LE. Las taxonomías de la LE pueden no coincidir con las de la

lengua materna, por lo que el alumno deberá compararlas para descubrir coincidencias parciales, divergencias, etc.

Campos semánticos

Los campos semánticos son divisiones dentro del espacio semántico general que adoptan las lenguas para expresar la realidad. La manera en que el léxico de cada lengua representa las divisiones del espacio semántico es arbitraria, lo cual conlleva la dificultad de traspasar las categorizaciones conceptuales de la lengua extranjera a la lengua materna de los alumnos. Así puede darse que: una noción semántica en la LE equivalga a más de una palabra en su LM; una palabra en la LE equivalga a una frase o paráfrasis en la LM; una palabra en la LE no tenga correspondencia en la LM.

El enfoque cultural del aprendizaje del léxico pone el énfasis en ayudar a los estudiantes de LE a crear una nueva conceptualización de la realidad, llevándoles a establecer comparaciones entre campos semánticos similares en la LE y en su LM.

Homonimia, polisemia y metáfora

En el sistema léxico de una lengua hay un gran número de palabras que pueden expresar varios significados. En sentido estricto, sólo ciertas palabras técnicas son monosémicas, por lo que se puede considerar que la polisemia constituye un principio organizador fundamental de las relaciones semánticas. Tradicionalmente se distingue entre palabras que muestran significados completamente divergentes en contextos muy diferentes (homónimas): “banco” (de dinero); “banco” (en una plaza); “banco” (de datos), y palabras con varios significados diferentes, entre los que se puede percibir alguna semejanza semántica (polisemia). Se trata de unidades léxicas que actualizan una multiplicidad de significados según los contextos. Esa multiplicidad suele englobar uno o más significados básicos más uno o varios sentidos figurados: 1. “pie”; 2. “pie de página”; 3. “al pie de la montaña”; 4. “pie de foto”. En ocasiones sólo la etimología nos puede ayudar a distinguir si dos palabras son homónimas o polisémicas. Pero la distinción técnica es irrelevante para el alumno de LE.

Como las extensiones metafóricas de una palabra no forman un paradigma cerrado, sino que existe la posibilidad de polisemia creativa, abierta a nuevos sentidos figurados del significado central, nos encontramos ante la consideración de la metáfora como un procedimiento de gran importancia en la lengua para crear y extender significados, y de gran interés, por tanto, en el aprendizaje del vocabulario. Todos los dominios del conocimiento pueden metaforizarse, pero sólo algunas metáforas están codificadas en el sistema, e incluso pueden haberse lexicalizado hasta el punto de que han dejado de percibirse como sentidos metafóricos, por ejemplo, “fue

coser y cantar” por “fue muy fácil”. Frente a las metáforas convencionales pueden existir otras, producto de la creación individual y, por consiguiente, no lexicalizadas.

Los procesos lingüísticos de la comprensión y producción de la metáfora son muy complejos, y los hablantes nativos han desarrollado una competencia para el procesamiento de las metáforas que comprende diversas habilidades.

1.1.3.1. DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS A LA FORMA DE COMBINARLAS

Las distribuciones o entornos combinatorios de una palabra pertenecen a lo que llamamos relaciones sintagmáticas. El hablante nativo tiene una idea hecha sobre las palabras que rodean con más frecuencia a una determinada palabra.

En español, a pesar del interés y de la importancia de este ámbito del léxico, hasta la aparición de *Redes* de I. Bosque (2004), no encontramos publicaciones que lo estudien y analicen. En *Redes* encontramos información sobre los contextos en que aparecen las palabras y sobre la forma de combinarlas. Lo que supone un nuevo enfoque en los estudios de lingüística española, al centrar su investigación en lo que es común y sistemático en la lengua española. Según el autor, *Redes* no es un diccionario de colocaciones, sino un diccionario combinatorio. El concepto de colocación, según Bosque, se guía fundamentalmente por la frecuencia de coaparición de dos unidades léxicas. La combinación léxica que defiende Bosque no es similar a la que sustentan los diccionarios de colocaciones existentes, ya que hay una diferencia en la concepción de los mecanismos semánticos.

El llamado *Contextualismo británico* defiende la coaparición de dos unidades como criterio fundamental para definir el concepto de colocación. Según Nattinger y De Carrico, las colocaciones son un tipo de frases que consisten en cadenas de vocablos léxicos específicos, como podría ser “*rancid butter*”, donde los elementos concurrentes son más fruto de su llamada propia que del azar.

Redes se presenta como representativo de la variedad y diversidad que cabe esperar del español común, pues se ha construido a partir de un corpus de 250 millones de palabras procedentes únicamente de textos periodísticos. Como teóricamente es imposible prever todas las combinaciones que se pueden realizar en una lengua, *Redes* ha de ser considerado como representativo, no como exhaustivo. Hay casos en que las combinaciones no han sido encontradas en los textos del corpus, pero como resultaban naturales para el lexicógrafo, se han ejemplificado con ejemplos inventados, como

sucede en la combinación “quebrantar una promesa”, considerada por *Redes* combinación común en español. Igualmente, el autor admite que hay paradigmas que no aparecen, pero que podrían añadirse.

Redes centra su atención en las llamadas *entradas analíticas*, el punto de partida es la relación predicado-argumento y el concepto de clase que restringe esa relación. Como hemos señalado, *Redes* no define las palabras sino que ofrece, por un lado, **información intensional**, es decir, el significado de un concepto y el conjunto de propiedades y atributos que lo distinguen de los demás conceptos. Esta información la encontramos en las *clases léxicas* de las *entradas analíticas*. Los lemas de las entradas analíticas son los predicados que restringen a sus argumentos, es decir, acotan el conjunto de nociones que éstos pueden designar. Si el lema es un verbo o un adjetivo, la información hace referencia a sus argumentos nominales; y si es un adverbio, a sus argumentos verbales. Por ejemplo, para el adjetivo *analítico*, *Redes* propone las siguientes clases léxicas, en las que enumera las palabras con las que se combina *analítico*:

A) Sustantivos que denotan análisis o examen de algo. También expresan los resultados o los instrumentos de algún proceso creativo: *prueba, estudio, control, método, lectura, proceso, procedimiento, índice, sistema, juicio*.

B) Sustantivos que designan facultades cognitivas y algunos de sus efectos. También con otros que se refieren al órgano al que corresponden: *pensamiento, mente, capacidad, inteligencia, razón, cerebro, ingenio*.

C) Sustantivos que designan otras clases de facultades, más frecuentemente si aluden a la disposición que se tiene hacia algo o al modo de ser o de actuar: *espíritu, carácter, actitud*.

D) Sustantivos que designan el ángulo desde el que se examina o se interpreta algo. También con otros que expresan la capacidad perceptiva necesaria para hacerlo: *visión, perspectiva, punto de vista, planteamiento, criterio, enfoque*.

E) Sustantivos que designan cualidades humanas, más frecuentemente si se relacionan con la exactitud o la exhaustividad: *rigor, precisión, frialdad, profundidad*.

Por otro lado, ofrece **información extensional**, la contenida en el conjunto de palabras a las que se aplican las propiedades y atributos de un concepto. En el caso de la palabra *analítico*, esta información estaría contenida en las 31 palabras, antes descritas, a las que se aplican las propiedades de la palabra *analítico*.

Bosque describe y documenta los paradigmas que se pueden construir con los distintos atributos, lemas, pero no estudia el fundamento de las extensiones figuradas. Por ejemplo, con el verbo *empañar* se describen los paradigmas que permite formar con los sustantivos: *crystal, vidrio, gafas*, etc. pero también el que permite formar con los sustantivos: *mirada, vista, imagen, reputación, nombre, credibilidad, crédito, prestigio*. Pero no analiza cómo se

produce esa traslación que va del cristal hasta reputación, ni por qué son estos sustantivos los que acogen la extensión de la palabra.

1.1.3.2. FUNCIÓN DE LAS FRASES LEXICALIZADAS O FORMAS COMPUESTAS

Una parte importante del léxico está constituida, según Nattinger y Darrico (2001), por lo que ellos denominan *Lexical Phrases*, y que definen como formas/funciones compuestas que actúan como unidades léxico-gramaticales que ocupan una posición determinada en algún lugar entre los tradicionales polos de la sintaxis y del léxico. Por una parte, son similares al léxico al ser tratadas como unidades, si bien se componen de más de una palabra; por otra, muchas de ellas se han originado a partir de combinaciones sintácticas, exactamente como otras expresiones.

Nattinger y Darrico afirman que este tipo de frases se distinguen de otras formas como *expresiones idiomáticas* o *clichés*, principalmente, en que las *frases léxicas* son utilizadas para expresar ciertas funciones. Por ejemplo, *how do you do?*, *a.....ago*, son usadas en el discurso para expresar funciones de saludo, de relación y comparar ideas. El uso de las frases léxicas está regido por principios de competencia pragmática. Y establecen diferencias entre *collocations* y *Lexical phrases*. Las colocaciones son cadenas de vocablos específicos, como puede ser *rancid butter*, donde los elementos concurrentes son fruto de su llamada mutua. Y según la competencia pragmática, estas formaciones no tienen funciones pragmáticas particulares, mientras que las *lexical phrases* son formas que tienen asignadas funciones pragmáticas.

Según estos autores, las frases léxicas son intermediarios cruciales entre los niveles del léxico y de la gramática, y que en buena medida han sido obviadas en el análisis lingüístico.

FUNCIONES DE LAS FRASES LÉXICAS

A- Interacción social:

Para el mantenimiento de la conversación, describiendo cómo comienza, continúa y finaliza, por ejemplo:

- *Buenos/as días / tardes / noches.*

- *¿Qué tal?*

- *Hasta _____*

Para hacer propuestas conversacionales, por ejemplo:

- *Me gustaría/gusta mucho _____*

- *No tengo ganas _____*

- *¿Hay _____?*

- ¿Quiere _____?

B- Tópicos necesarios:

Son expresiones utilizadas en las conversaciones cotidianas, por ejemplo:

- *A patadas* (cantidad).
- *Hace poco/mucho tiempo; desde (hace) _____* (tiempo).
- *¿Cuánto (es/cuesta/vale _____)?* (compras).
- *(No) me/le gusta (n) / apetece (n) (mucho) (nada) _____* (gustos).

C- Mecanismos discursivos:

Son las formas que conectan el significado y la estructura del discurso, por ejemplo:

- *Por eso*, (conector lógico).
- *Si mal no recuerdo*, (conector de fluidez comunicativa).
- *Si me entiendes/comprendes* (conector de fluidez comunicativa).
- *Me parece que* (conector de fluidez comunicativa).
- *El _____ pasado* (conector temporal).

La comprensión y producción lingüística implica necesariamente conocer el funcionamiento de los distintos componentes léxicos del discurso. Los mecanismos discursivos y las interacciones sociales están en la base pragmática del discurso. Funcionan como unidades lexicogramaticales que expresan unas funciones determinadas y son modelos necesarios para dotar de un armazón al discurso y poder comprenderlo.

1.1.4. RELACIONES LÉXICAS DENTRO DEL DISCURSO

Es en el uso real de la lengua, es decir, en el discurso, oral o escrito, donde se integran los distintos aspectos que intervienen tanto en la organización del léxico dentro del sistema (relaciones sintagmáticas y paradigmáticas) como en su adquisición y utilización por los hablantes.

El análisis de textos orales y escritos nos aporta, por un lado, una descripción del sentido efectivo de las palabras y de las relaciones que las unen en los usos orales y escritos, en diferentes contextos sociales y discursivos; y por otro, una serie de datos estadísticos (relativos a frecuencia de las palabras, dispersión, densidad y variedad léxica, entornos combinatorios) que pueden facilitar tareas como orientar aspectos sobre la enseñanza del vocabulario, tales como la selección de contenidos (qué palabras), su distribución en distintos niveles, la apreciación del grado de dificultad de los textos orales o escritos para el trabajo en el aula, etc.

La coherencia

Una propiedad básica del texto es la coherencia. Cuando decimos que un texto es coherente, estamos diciendo que está organizado lógicamente y que podemos interpretarlo.

Según Graciela Reyes (2001), un texto es coherente cuando:

- Su estructura significativa tiene organización lógica y tiene armonía sintáctica, semántica y pragmática entre sus partes.
- Su significado es interpretable porque ayuda al lector a hacer las inferencias necesarias.

El primer aspecto se refiere a las conexiones internas del texto: cómo se realizan las relaciones lógicas entre las afirmaciones (causa, condición, comparación, etc.) y cómo se manifiesta la conexión que deben tener entre sí las distintas partes del texto, en sus niveles sintácticos, semánticos y pragmáticos.

El segundo aspecto, la cualidad interpretable, se refiere a la conexión externa del texto con el contexto, a la posibilidad que debe tener el lector de conectar lo que lee con experiencias anteriores, que le dan marcos de referencia para la interpretación. Por tanto, la coherencia resulta de un complejo sistema de conexiones. Si cualquiera de los dos tipos de conexión, la externa y la interna, no se realizan adecuadamente, el texto perderá coherencia. Un texto completamente incoherente no es interpretable, se convierte en un sinsentido.

Graciela Reyes considera que para que un texto sea coherente debe cumplir una serie de condiciones básicas de coherencia:

- a) el texto debe ser “relevante”.
- b) el texto debe presuponer correctamente la información conocida.
- c) el texto debe tener un tema central.
- d) el texto debe argumentar de manera adecuada.
- e) el texto debe emplear los mecanismos de cohesión necesarios.

Es necesario hacer constar que la red de conexiones internas y externas, que todo texto debe poseer para estar dotado de coherencia, aumenta la complejidad del mismo por la interrelación y dependencia que ambas redes mantienen. Esta relación se manifiesta a través de mecanismos que vinculan unas conexiones con otras. Por consiguiente, la coherencia pragmática dependerá del lector, de la comprensión e interpretación que haga del texto, pues recupera la información semántica del texto e introduce los elementos de lectura que pueda poseer estableciendo así contextos o marcos.

1.1.5. QUÉ SIGNIFICA CONOCER UNA PALABRA

Conocer las palabras es uno de los componentes básicos e imprescindibles para alcanzar la habilidad lingüística comunicativa en el uso comunicativo de la lengua. Lyle Bachman (2000) enmarca de la siguiente manera la competencia léxica o de vocabulario: *Vocabulario > Competencia gramatical > competencia organizativa > competencia de la lengua.*

Conocer una palabra implica el dominio de diferentes aspectos que se integran en ese conocimiento, según D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994) en *Enseñar Lengua*:

1. *Pronunciación y ortografía*: conocer los sonidos y los fonemas que la forman; saber reconocerla oralmente y poder pronunciarla; conocer sus letras; saber descifrarla y escribirla.

2. *Morfología*: conocer y usar correctamente sus formas (género, número, persona, tiempo, etc.); conocer su composición: prefijos, sufijos, si es una palabra compuesta, etc.; conocer otras palabras que estén relacionadas con ella.

3. *Sintaxis*: saber emplearla en un contexto; conocer las categorías, las subcategorías, los regímenes verbales, etc., y todas las reglas que regulan su uso sintáctico.

4. *Semántica*: conocer su valor semántico (acepciones diversas, usos figurados, etc.); conocer su significado denotativo y su valor connotativo; relacionarla con su concepto asociado a un elemento real; relacionarla semánticamente con otras unidades léxicas.

5. *Pragmática*: usarla como parte de un texto en relación con un contexto; usarla para conseguir un propósito determinado.

6. *Sociolingüística*: conocer su valor dialectal; usarla de forma adecuada a la situación comunicativa.

Conocer el significado de la palabra es uno de los aspectos que se han de tener en cuenta para admitir que se conoce esa palabra, sin embargo, dada la complejidad del término “significado” no resulta tan fácil determinar su significación. Así, Leech descompone el “significado”, en su sentido más amplio, en siete tipos de significados, aunque otorga una importancia principal al significado lógico o conceptual. Estos son los siete tipos de significado:

1. *Significado conceptual*: es el contenido lógico, cognoscitivo o denotativo.

2. *Significado connotativo*: “lo que se comunica en virtud de aquello a lo que se refiere el lenguaje” (según las características del referente).

3. *Significado estilístico*: “lo que se comunica sobre las circunstancias sociales del uso del lenguaje”.

4. *Significado afectivo*: “lo que se comunica sobre los sentimientos y actitudes del que habla o escribe”.

5. *Significado reflejo*: “lo que se comunica merced a la asociación con otro sentido de la misma expresión”.

6. *Significado conlocativo*: “lo que se comunica merced a la asociación con las palabras que suelen aparecer en el entorno de otra palabra”.

7. *Significado temático*: “lo que se comunica por la forma en que el mensaje está organizado respecto al orden y al énfasis”.

El significado de una palabra, en su valor amplio, es, así, un agregado de un significado principal, relativamente estable (el significado conceptual) y de otros significados secundarios, mucho más indeterminados e inestables. El problema es que no siempre es posible separar el significado conceptual de una palabra de otros significados más periféricos (por ejemplo, de sus valores connotativos o estilísticos).

Debido a su carácter más sistemático, el significado conceptual es el que ha recibido mayor atención, tanto desde la lingüística teórica como desde las teorías psicolingüísticas sobre la adquisición y la formación de los conceptos. Una idea básica compartida por todos los estudiosos del léxico y de su adquisición es que conocer el significado de una palabra supone conocer el concepto que designa esa palabra. Según esta visión clásica, la conceptualización está estrechamente relacionada con la categorización, es decir, con la clasificación de los objetos y acontecimientos del mundo real según criterios de semejanzas y diferencias.

Un aspecto fundamental que aflora de las teorías del significado y de su adquisición es el hecho de que conocer una palabra supone mucho más que conocer su significado conceptual. Además del significado conceptual las palabras tienen otros significados secundarios asociados (connotativos, estilísticos, afectivos, etc.). Por otra parte, el léxico no es un añadido a la gramática; las palabras se usan en combinación con otras palabras según ciertas reglas de comportamiento sintáctico y semántico, lo cual significa que conocer una palabra es conocer también esas reglas que permiten su combinación con otras palabras. Una síntesis interesante acerca de la naturaleza de la competencia léxica es la de Richards (1985), que nos ofrece una recopilación de las principales conclusiones a las que había llegado la investigación teórica en ese momento:

1. Los hablantes nativos de una lengua continúan ampliando su vocabulario cuando son adultos, mientras que el desarrollo de la sintaxis es comparativamente pequeño.

2. Conocer una palabra significa conocer el grado de probabilidad de encontrar esa palabra en la lengua oral o en la lengua escrita. De muchas palabras sabemos también con qué clase de palabras se asocian con mayor probabilidad.

3. Conocer una palabra implica conocer las restricciones de uso derivadas de las variaciones de función y situación (registros).

4. Conocer una palabra es conocer su funcionamiento sintáctico.
5. Conocer una palabra supone conocer su forma radical y las derivaciones que se pueden hacer a partir de ella.
6. Conocer una palabra implica conocer la red de asociaciones existentes entre ella y otras palabras de la lengua.
7. Conocer una palabra significa conocer su valor semántico.
8. Conocer una palabra significa conocer muchos de los diferentes significados asociados con esa palabra.

Las implicaciones didácticas de lo que significa “conocer una palabra” son importantísimas dentro de la enseñanza del vocabulario, pues esta enseñanza no se ha de limitar a que el alumno conozca el “contenido conceptual” de la palabra, sino también su comportamiento sintáctico y su potencial comunicativo en diferentes contextos o situaciones.

1.1.6. LA INTERLENGUA EN EL PLANO LÉXICO

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera la lengua materna es inevitable, y es a partir de esta incidencia de la L1 sobre la L2 cuando la interlengua aparece. En el proceso de enseñanza/aprendizaje el alumno está obligado a utilizar la lengua materna; de manera consciente o inconsciente, se va a servir de la L1, por tanto, es al alumno a quien le corresponde liberarse de la L1 en el largo proceso de acceso a la L2. En el caso del español y francés, lenguas hermanas, la problemática de las correspondencias lexicoculturales va a dificultar aún más al alumno la tarea de liberarse de la L1 en el aprendizaje de la L2.

¿Qué es la interlengua?

Según Vogel (1995), *“Por interlengua entendemos la lengua que se forma en el aprendiz de una lengua extranjera, a medida que se encuentra enfrentado a elementos de la lengua meta, sin que aquélla, la lengua que se forma en el aprendiz, coincida totalmente con la realidad de la lengua meta”*.

El término “interlengua”, lengua propia del aprendiz, ha sido generalizado por Selinker (1972), pero ha recibido también otras denominaciones: “competencia transitoria”, Corder (1967); “dialecto idiosincrásico”, Corder (1971); “sistema aproximado”, Nemser (1971); sistema intermediario, Porquier (1975). Para algunos autores, la interlengua es una lengua constituida por distintos elementos pertenecientes a diferentes lenguas: a la lengua materna, a otras lenguas extranjeras, a la lengua objetivo de aprendizaje. Para su existencia es necesario, al menos, la interacción de dos lenguas: la lengua materna y la lengua extranjera. Si comparamos la interlengua con la lengua meta o la lengua materna o cualquier lengua, la interlengua se compone de formas conformes a la lengua meta, pero también de formas no conformes a la lengua meta. Sin embargo, no debemos poner en un mismo plano la interlengua y las lenguas naturales. La interlengua es sobre todo un sistema frágil e inestable, que está siempre evolucionando, y su evolución depende de variables individuales y sociales, y de las metodologías de enseñanza/aprendizaje utilizadas.

Características específicas de la interlengua

- *Sistema individual*: cada aprendiz sigue un proceso de aprendizaje, y a este proceso hay que añadir los conocimientos previos y las experiencias individuales de los aprendices.
- *Sistema aproximativo*: la interlengua es un sistema aproximativo de la lengua meta, lo que hace posible en algunas situaciones la intercomprensión entre el individuo que busca la lengua meta y el que tiene esta lengua como lengua materna.

- *Sistema frágil, inestable y fragmentario*: las interferencias léxicas, la complejidad de los dos sistemas y la incidencia del proceso de aprendizaje facilitan la inestabilidad del sistema de la interlengua.
- *La problemática lexicultural favorece la fosilización de la interlengua*: la dificultad de aprendizaje de una lengua está en relación al contraste de ésta con la lengua materna, a más divergencia, más dificultades de aprendizaje. Pero el contraste lingüístico no es el único factor generador de dificultades de aprendizaje, las semejanzas parciales, caso del español y el francés, y la problemática lexicultural, constituyen una fuente permanente de dificultades para el desarrollo de la interlengua. Las semejanzas parciales y la problemática lexicultural, además de favorecer la fosilización de la interlengua, pueden hacer difícil la intercomprensión. Un caso particular, que forma parte de la problemática lexicultural, es la economía lingüística, es decir, el caso en que el locutor no realiza íntegro el mensaje porque piensa que el destinatario está en condiciones de reconstruir la integridad semántica y funcional del mensaje, confrontando la información recibida a su saber enciclopédico y lexicultural.

La falta de autenticidad en el aprendizaje de la L2, la falta de largas estancias en el país de la lengua meta, que permitirían la adquisición de contenidos lexiculturales, producen la fosilización de la interlengua, a pesar de su carácter inestable y dinámico. De forma que, si es relativamente fácil llegar a la interlengua, no es tan fácil deshacerse de ella para aproximarse a la lengua meta. Y es en ese estado de interlengua fosilizada en el que se quedan muchos alumnos. Pero, incluso si la interlengua varía y cambia progresivamente aproximándose a la L2, esta última está siempre en constante transformación, y sucede que siempre hay una distancia entre la interlengua del aprendiz y la lengua meta. Incluso para los aprendices avanzados, que tienen ya adquirido el sentido de autocontrol y autocorrección y que pueden juzgar si un determinado hecho de la lengua meta es específico, es difícil adquirir las expresiones idiomáticas, los usos metafóricos y todo el léxico derivado de contextos culturales particulares de la lengua meta.

La lengua de partida, la interlengua y la lengua meta

Distintas teorías con relación al papel de la L1 son las que se han desarrollado a partir de la teoría de los universales lingüísticos. Chomsky (1981) considera la *gramática universal* (GU) como un elemento innato que posibilita la adquisición de las lenguas, fijando parámetros que corresponden a cada gramática concreta. En relación al aprendizaje de segundas lenguas, dado que los parámetros ya están fijados por la L1, se plantea el papel de ésta con respecto a la gramática universal. Algunas respuestas posibles son las siguientes. Liceras (1986):

1. La L1 no juega ningún papel. Los principios de la GU quedan intactos, lo que implica que el aprendiz de una L2 tiene acceso directo a la GU, igual que el niño cuando aprende su lengua materna.

2. La L1 juega un papel mediador, de forma que el acceso a la GU está mediatizado por los parámetros ya fijados en el caso de la L1, aunque esta mediación puede verificarse en algunos casos y en otros no y puede tomar distintas formas.
3. La L1 es el único punto de referencia para el aprendizaje de la L2, porque los principios de la GU se han diluido en el proceso de fijación de los parámetros de la lengua materna.

Algunos investigadores asumen la primera alternativa, ya que consideran que la GU permanece activa, y que en el aprendizaje de las L2 rigen los mismos principios que en el de la L1. Licerias (1986) se pone claramente al lado de la segunda opción: *“Nuestra experiencia de investigación y aprendizaje nos lleva a tomar partido por la segunda alternativa. Es decir, que según nuestro planteamiento, la GU no queda intacta tras el aprendizaje de la L1. Los principios que intervienen en la formación de parámetros quedan grabados y los que no intervienen pierden potencial”*.

La teoría de lo *marcado*, aquello que pertenece a la gramática periférica, frente a lo *no marcado*, lo que pertenece a la gramática nuclear, intenta explicar, en referencia a los universales, por qué algunas diferencias entre la LM y la lengua meta suponen más dificultades que otras y en qué casos es más previsible la interferencia. Al comparar las formas de la L1 y la L2, esa interferencia se produciría preferiblemente en los casos en que los parámetros son *no marcados* en la L1 y *marcados* en la L2; sin embargo, sería bastante improbable en los casos en que son *marcados* en la L1 y no marcados o marcados en la L2.

A partir de los estudios mencionados sobre IL, gramática universal y universales lingüísticos, se puede deducir que la L1 tiene un papel activo en la adquisición de la L2, ya sea como conocimiento preexistente al que se acude estratégicamente en la comunicación, como fuente de una interferencia integrada en los mismos procesos de construcción creativa de la lengua, como mediadora entre la L2 y la gramática universal o como parte integrante en el marco de los universales lingüísticos. En todos esos casos se puede hablar de un papel activo y positivo de la L1, aunque no se ha de excluir la interferencia negativa, la que puede retrasar o fosilizar el aprendizaje.

En el proceso de construcción creativa de la L2 por parte del aprendiz, el recurso al sistema de la L1 sería una estrategia muy importante, pero no la única, como lo demuestra el hecho de que sólo una parte pequeña de los errores se pueda explicar por interferencia de la LM. Parece que existe un proceso universal, lo que excluye el importante papel de la LM, ya sea como conocimiento previo que facilita acceder al nuevo sistema, o como mediador entre la gramática universal y la L2.

El aprendiz, sobre todo al comienzo de su aprendizaje, no puede escapar a la presión y a la influencia del sistema de referencia representado por su lengua materna cuando trata de adquirir las unidades léxicas de la L2 y de utilizar oralmente o por escrito esta lengua. Podemos pensar que cada vez que no pueda expresar sus intenciones comunicativas con los medios de la L2 o de la IL, irá a buscar ayuda a su lengua materna para tomar allí las unidades léxicas necesarias con el objetivo de rellenar sus lagunas en la L2 o/y en la IL, y de esta manera no interrumpir la comunicación o la intercomprensión.

Es muy importante desarrollar la lengua materna para el aprendizaje de una L2, teniendo en cuenta que la asimilación consciente y voluntaria de una lengua extranjera se apoya sin duda alguna en un cierto nivel de desarrollo de la lengua materna. Un niño aprende mejor una lengua extranjera si ya dispone en su lengua materna de un sistema de significaciones que puede transferir a una lengua extranjera. La realidad cotidiana nos muestra que el aprendiz se apoya en su saber lingüístico, la L1, para elaborar sus hipótesis. A veces sucede que esta utilización de los conocimientos lingüísticos de la L1 provoca conflictos en la comunicación, lo que puede suceder cuando las normas sociales y las costumbres o hábitos culturales de la L2 difieren de los de la L1.

La incidencia de la L1 en el aprendizaje del léxico de la L2 se manifiesta cuando el aprendiz elabora sus hipótesis sobre las unidades léxicas de la L2, la lengua meta, apoyándose en el sistema de su lengua materna, L1, produciéndose calcos e interferencias léxicas. Este recurso a hacer transferencias de la L1 a la L2 es más evidente y más utilizado en aquellos casos en que hay una relativa proximidad entre la L1 y la L2, caso del francés y español, lenguas hermanas. Esta proximidad, cuando las similitudes no son más que parciales, hace más difícil el aprendizaje. Así, un aprendiz, cuya L1 es el francés y la L2 es el español, que considere que la L1 y la L2 son directamente traducibles signo por signo tendrá muchas dificultades para utilizar correctamente las unidades léxicas del español *ser* y *estar*, teniendo en cuenta que en L1, el francés, no existe más que la unidad léxica *être* para cubrir el campo del *ser* y *estar*. Por tanto, el aprendiz debe comprender rápidamente que sus estrategias de generalización deben ser canalizadas si quiere evitar los errores y los malentendidos en L2. Debe utilizar cada vez más estrategias de discriminación para conseguir gestionar la importante cantidad de signos que debe dominar en la L2.

A medida que el proceso de aprendizaje progresa, las falsas transferencias van desapareciendo. Y cuando determinadas expresiones de la lengua meta son percibidas como idiomáticas, el aprendiz deberá modificar sus estrategias para establecer hipótesis más precisas en el interior de la L2. Esto hace que podamos hablar del aprendizaje de una L2 como de un continuo difícil de dar por acabado, pues será necesario automatizar y sistematizar los

nuevos datos aprendidos o adquiridos en la L2. Y será el grado de automatización y sistematización lo que va a determinar la evolución de la interlengua y la utilización de la lengua materna y de la lengua meta. En el caso de lenguas hermanas, la arbitrariedad de las coincidencias y divergencias lexicales hará mucho más difícil la sistematicidad léxica de la L2, y por tanto la precisión semántica, y a veces el aprendiz procederá a simplificaciones formales y funcionales o utilizará medios léxicos a modo de llave maestra que le servirán para todo, por ejemplo: *una cosa, un hombre...*

Lengua, cultura e interlengua

Cada lengua expresa una percepción propia del mundo, y es el léxico el que satisface las necesidades comunicativas de los ciudadanos que comparten el mismo medio cultural. Las palabras representan una de las formas privilegiadas para representar los hechos culturales en la medida en que la presencia o ausencia, la abundancia o la rareza de determinados vocablos reflejan las costumbres y la visión del mundo de un pueblo.

R. Galisson (1991) aporta una buena definición de las relaciones que hay entre lengua y cultura:

“Le langage offre la caractéristique d’être à la fois véhicule, produit et producteur de culture. Il est véhicule de la culture existante, puisqu’il témoigne d’affinité, des complicités qui permettent à certains individus de se reconnaître entre eux et de se réclamer du même groupe social. Il est produit de la culture en devenir, parce que celle-ci se manifeste largement à travers lui (...) Il est enfin producteur de culture, dans la mesure où c’est par l’entremise du discours, l’échange interactif entre les locuteurs, que les représentations collectives se font (se façonnent, s’affinent, se modélisent)... et se défont”.

Por tanto, tal como constata entre otros R. Galisson, la lengua tiene una dimensión cultural, pues en ella se sedimentan las experiencias vividas por la sociedad, al tiempo que estas experiencias representan el universo cultural de esa sociedad, universo al que han de acceder todos lo que deseen apropiarse de esa lengua. Por consiguiente, además de la competencia lingüística, que presupone el dominio de la capacidad fonológica, de la capacidad sintáctica, semántica y textual, los aprendices han de lograr también la competencia pragmática, utilizar los signos léxicos pertenecientes a diferentes códigos comunicativos de forma coherente con la situación y con sus propias intenciones, y la competencia socio-cultural, reconocer la significación de los signos que pertenecen a lo cultural.

Es la complejidad de las distintas competencias que se han de dominar para estar en disposición de poder interactuar en la L2, lo que abocará al aprendiz a la IL. La IL es, por tanto, una etapa obligatoria en el aprendizaje y se definiría como un *“sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el que el aprendiz*

posee intuiciones. Este sistema es diferente del de la LM (aunque se encuentran en él algunas huellas) y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiz (o grupo de aprendices) posee, en un estadio dado de su aprendizaje, un sistema específico” Frauenfelder (1980).

En el apartado correspondiente al análisis de la interlengua desde los errores léxicos, el análisis se centrará en los errores semánticos y formales, que reflejan hipótesis o estrategias erróneas:

Formales: uso inapropiado de morfemas; uso de un significante español próximo; formaciones no atestiguadas en español; calcos morfosintácticos.

Semánticos: ser/estar; confusión entre lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: “*aprender/enseñar*”, “*ir/venir*”; cambios de registro; registros no apropiados; combinaciones o construcciones impropias del español.

Los teóricos conceden a la IL dos características aparentemente contradictorias: la *sistematicidad* y la *variabilidad*. En toda IL se puede observar un conjunto de reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico que en parte coinciden con las de la lengua meta y en parte no. Se ha comprobado que los aprendices en sus producciones actúan bajo mecanismos e hipótesis sistemáticas. Pero esta sistematicidad es variable tanto porque van reestructurando continuamente sus hipótesis como por las fluctuaciones por las que pasan en las distintas etapas. La especificidad de la interlengua se determina tanto por los errores como por las producciones correctas, desde el punto de vista de la lengua meta.

1.2. TRADICIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL LÉXICO EN L.E.

En general, se constata que tanto alumnos, como profesores e investigadores reconocen la extraordinaria importancia del léxico dentro del conjunto de capacidades a considerar para estar en disposición de poder comunicar en lengua extranjera. Sin embargo, es una realidad la poca importancia y atención que se ha concedido a la adquisición de vocabulario en LE en los distintos métodos de enseñanza, al igual que se ha prestado escasa importancia al tratamiento y confección de materiales para su aprendizaje.

Sin duda, la enseñanza del léxico comporta evidentes dificultades epistemológicas y metodológicas, si lo comparamos con otros ámbitos de la lengua, por ejemplo, la fonética. El vocabulario, inserto dentro de una compleja red de unidades léxicas, en la que mantienen múltiples relaciones entre ellas, y marcado por la particular historia de la lengua, es difícil de manejar, analizar y estructurar, incluso cuando se intenta desde el propio universo lingüístico, por lo que la dificultad es mucho más importante cuando esto se intenta desde fuera, desde otro universo lingüístico.

La consideración que se ha dado al léxico, dentro del ámbito de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, en palabras de Galisson, es la siguiente:

Depuis bien longtemps, on minimise l'importance du vocabulaire dans l'enseignement/apprentissage des langues (et des cultures). On le réduit à n'être que le faire-valoir de la phonétique (cf. Les exercices à base de paires minimales, naguère), de la morphologie et de la syntaxe (cf. Les exercices structuraux encore).

Ce qui signifie qu'on entre prioritairement dans la langue par la phonétique, par la morphologie, par la syntaxe. Mon propos est de constater ce choix, de montrer:

- que les mots sont des facteurs premiers dans l'acquisition d'une langue... et d'une culture.

- que rien d'essentiel ne peut être fait sans eux, aussi bien aux niveaux de l'information que de la communication (cf. la langue); du culturel que du cultivé (cf. la culture). Galisson (1991).

Sin embargo, en la actualidad se observa un cambio en la atención dedicada al léxico y en la relevancia que se le da dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE. En este sentido, la profesora Paz Battaner (1992) señala que:

En general, y por diversa razones, estamos en un período en que la vieja anomalía despierta interés, y el léxico vuelve a ser objeto de estudio y de perplejidad.

En el ambiente de la enseñanza de lenguas todo lo anterior plantea la necesidad de considerar el vocabulario desde otras perspectivas que no sean exclusivamente las de años anteriores, principalmente vocabularios

básicos y ejercicios estructurales (Rudska y otros, 1981, 1984). Hoy, al menos para el castellano, la creación de nuevos materiales, tanto lexicográficos como exclusivamente didácticos, y un cambio de hábitos en la formación y práctica docente, en L1 como en L2, son en definitiva una consecuencia”.

Este cambio en la percepción de la relevancia del vocabulario puede ser una consecuencia de que se ha incrementado el interés por el léxico en los nuevos contextos teóricos lingüísticos. Igualmente, esta nueva tendencia se ha visto favorecida por las técnicas informáticas. Hoy, los lingüistas y los lexicógrafos disponen de herramientas excepcionales para llevar a cabo análisis de gran número de unidades léxicas: índices, frecuencias, neologismos, bancos de datos, concordancias, etc. Por ejemplo, en España contamos con el CREA, que significa Corpus de Referencia del Español Actual. Se trata de un banco de datos del español contemporáneo, es decir, un conjunto de textos de diversa procedencia, almacenados en soporte informático, del que podemos extraer información para estudiar las palabras, sus significados, o la gramática y su uso. Un corpus de referencia ha de ser lo suficientemente extenso como para representar todas las variedades relevantes de la lengua estudiada. En este caso, el CREA cuenta con más de ciento veinticinco millones de formas. Y se compone de una amplia variedad de textos escritos y orales, producidos en todos los países de habla hispana, datados entre 1975 y 1999. Los textos escritos, procedentes tanto de libros como de periódicos y revistas, abarcan más de cien materias distintas. La lengua hablada está representada por transcripciones de textos de diversos tipos de conversaciones, noticias, reportajes documentales, entrevistas, magazines.

Otro modelo de corpus es, por ejemplo, El Corpus PAAUU 1992, construido a partir de las copias de exámenes de las pruebas de acceso a la Universidad de 1992, procedentes de seis universidades españolas: Barcelona, Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca y Sevilla. Este corpus está compuesto de 359.032 palabras tomadas de diez disciplinas distintas. Con él se pretendía obtener datos sobre el nivel de dominio de la lengua escrita con fines académicos de los estudiantes cuando finalizan sus estudios de secundaria y obtienen el visto bueno para acceder a la Universidad. Sobre este corpus se realizaron análisis discursivos, de estructuras sintácticas, léxicos y ortográficos.

Sin embargo, no se puede afirmar que el tratamiento y la consideración que se ha dado al léxico a lo largo de las distintas épocas hayan sido los mismos. Éstos han estado unidos a los distintos métodos de enseñanza utilizados en cada momento. Así, el tratamiento ha sido distinto según se haya empleado el método tradicional, el método directo, los métodos audiovisuales, los métodos estructuralistas o el enfoque comunicativo, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE.

1.2.1. MÉTODOS Y ENFOQUES: tradicionales, directos, estructuralistas y comunicativos.

Los **métodos tradicionales**, derivados de la enseñanza del griego y del latín y de la práctica alemana, fueron los utilizados hasta la aparición e imposición de los métodos directos, primera mitad del s. XX. Los métodos tradicionales conceden gran importancia al vocabulario. Esto se explica porque la finalidad del aprendizaje es la de posibilitar que el alumno pueda acceder a los textos literarios, y, sin duda, estos textos son más ricos en léxico que el discurso oral. Pero que se conceda gran importancia al vocabulario no es sinónimo de que sea tratado de manera adecuada. En general, se presenta en listados, agrupado por temas, dando su equivalente en la lengua materna. El único criterio para su selección es que pertenezca al tema del listado. La técnica de aprendizaje es exclusivamente memorística, y el uso del diccionario bilingüe se hace imprescindible.

Con los **métodos directos**, la práctica didáctica se basa en preguntas y respuestas entre alumnos y profesores. Se pretende que el aprendizaje de la lengua extranjera sea lo más parecido posible al de la L1, para lo que se preconiza el uso directo de la L2. Este método, al igual que los tradicionales, tampoco utiliza criterios claros para la selección del vocabulario que se enseña. Lo que hacen es oralizar un discurso descriptivo, utilizando los objetos de la clase y murales, pensando que así se está practicando un auténtico discurso oral. En este momento, se rechaza la lengua oral como medio de acceso al sentido de la lengua extranjera y, de alguna manera, los diccionarios bilingües. Esto podría hacer pensar que hay una disminución del vocabulario que los alumnos han de manejar si lo comparamos con los métodos tradicionales, pero nada más lejos de la realidad. Según investigaciones llevadas a cabo por Galisson (1995), estos métodos conducen a una enorme inflación léxica, a una “*tesaurización gratuita*” y a “*vastos cementerios de palabras que ningún discurso en situación despertará jamás*”. Todo ello conduce a un embotamiento memorístico, sin utilidad en la práctica. Por tanto, este es un método muy lexical, pero que no tienen en cuenta las necesidades del alumno, ni explicita los criterios de selección. Este es un método muy conocido en EEUU, al haber sido utilizado por los centros de enseñanza Berlitz.

Galisson critica en estos métodos su insuficiencia. La novedad de los mismos consistía en sustituir la traducción por la imagen, encargada de dar sentido y ejemplificar el referente. La función de la imagen, por tanto, es doble: actúa como *mediador semántico* y como *pantalla* para impedir la traducción a la lengua materna e incitar a conceptualizar directamente en lengua extranjera.

Es en Estados Unidos, al final de la 2ª guerra mundial, donde el **estructuralismo** fue aplicado por primera vez en la enseñanza de lenguas

extranjerías. Son las teorías de Blomfield y de Chomsky las que se imponen y las que hacen que el vocabulario quede relegado a un segundo plano, en beneficio de la sintaxis. Se pretende que los alumnos dominen las estructuras gramaticales básicas antes de alcanzar la comprensión y la capacidad de comunicar en LE. De esta forma, el vocabulario es prefijado de antemano, convirtiéndose en algo secundario que vendrá determinado por las estructuras que se quieren enseñar.

El aprendizaje del vocabulario se llevará a cabo mediante listas de palabras, siendo considerado como un simple problema de contenido, qué y cuánto enseñar:

Traditional language teaching methodology had no doubts about what mattered most in controlled class-room situations. Everything depended on the input. What was learnt and what was taught –or would be if the learners weren't so contrary. Syllabuses were defined in terms of the number of words –and wích specific words- to be acquired in a given period of time. And all the research effort was devoted to determine the mots appropriate criteria for the choice of input-frequency, generalizability and so on. (Levenston, 1979).

Las teorías estructuralistas convierten la enseñanza del vocabulario en un medio, en un subproducto de la enseñanza de estructuras, así la selección léxica se considera poco menos que intrascendente. Según algunos estructuralistas, el aprendizaje de nuevas palabras o expresiones se consideraba, a menudo, como un obstáculo para esta tarea, porque ese estudio distrae al aprendiz de observar y usar estructuras sintácticas de la lengua. Los rasgos más característicos de los métodos estructuralistas son el aprendizaje por repetición hasta formar hábitos y el rechazo de los procesos cognitivos que se dan en el aprendiz. La práctica o el ejercicio habitual para este aprendizaje mecánico es el ejercicio estructural o *drill*. Twaddell, a pesar de defender las prácticas estructuralistas, es consciente de los problemas que plantea esta metodología en relación con la enseñanza del léxico. Pues, cuando los alumnos llegan a niveles avanzados, apenas disponen de vocabulario, con las consiguientes dificultades que este handicap supone para poder expresarse en LE. En aquellos casos en que se producía aprendizaje de vocabulario, éste se debía al éxito de procedimientos indirectos, es decir, gracias a aquellas áreas de aprendizaje que integran o implican el vocabulario, la lectura, por ejemplo.

La llegada de la semántica estructural europea, (Coseriu, Greimas, Galisson), cambió notablemente el panorama dejado por los métodos directos y estructuralistas. El desarrollo de la semántica permitirá modificar la concepción que se tenía del léxico, dejando de ser visto como simple nomenclatura para ser considerado como estructura. A partir de ahora se tendrán en cuenta los campos léxicos, la descomposición del significado en rasgos pertinentes lógicos, contextuales y situacionales. Frente a los ejercicios estructuralistas, listados de palabras para definir o casar frases, Galisson

propone ejercicios que incorporen los sistemas o microsistemas léxicos, convirtiendo así la simple sustitución léxica, para rellenar huecos funcionales, en un ejercicio de selección semántica que pone de relieve la relación entre los elementos. Para Galisson, el sentido que se puede atribuir a una palabra no proviene únicamente de su proyección sobre un referente, sino que se consigue a través del aprendizaje de sus usos en el eje sintagmático y de su comparación con otros signos pertenecientes al mismo paradigma. Propone que se ha de acceder al sentido a través de los indicadores semánticos, que serían de dos tipos: extralingüísticos, los llamados *referentes*; y lingüísticos, los *coocurrentes* en el eje sintagmático, y los *correlatos*, en el paradigmático. La propuesta de Galisson podría ser considerada como precursora de los enfoques comunicativos, pues, como se ha visto, reivindica que el aprendizaje del léxico se haga a partir de sus usos en el discurso. Los tradicionales listados de palabras sin más de los métodos anteriores fueron sustituidos por listados confeccionados con criterios de frecuencia y posteriormente de disponibilidad, lo que sucede en el *Français Fondamental*, de 1964.

Posteriormente, con el Niveau-Seuil, 1977, se da un paso más, y se centra la enseñanza en las necesidades del aprendiz y en los actos de habla. A partir de los 80, aparecen los **enfoques comunicativos**. Esta evolución de los enfoques sobre la enseñanza del léxico es paralela al desarrollo experimentado por la metodología en la enseñanza de LE desde los 80. Este desarrollo significa un mayor énfasis en el aspecto comunicativo y funcional del aprendizaje de las lenguas, y, como consecuencia de ello, un reconocimiento del papel central del léxico en ese aprendizaje, ya que los errores léxicos, frente a los gramaticales o fonéticos parecen ser los responsables más directos del fracaso en la comunicación. En este sentido, Laufer (1986) dice:

Research is beginning to show that the lexical errors outnumber all other errors, that lexical errors are judged most serious and disruptive by native speakers, that learners themselves felt that without adequate vocabulary there can be no communication or comprehension.

Con este método, el vocabulario viene determinado de antemano y se basa en las nociones. Es una enseñanza no explícita, en la que es el contexto lo que permite reconocer el vocabulario e inferir su significado. Los primeros métodos nocionales-funcionales, que utilizan procedimientos onomasiológicos, es decir, que parten del significado, no privilegian el vocabulario más que los métodos audiovisuales, que utilizan procedimientos semasiológicos, es decir, parten del significante. Se limitan a la ejemplificación de las funciones comunicativas a nivel de frase u oración. El vocabulario sigue siendo muy pobre y aún prevalece la idea de que las estructuras (ejemplificadoras de las funciones) constituyen el aspecto central de la práctica de la LE. En métodos más recientes, que toman el discurso como unidad para la práctica de la comunicación, se ha superado la subordinación del léxico a las estructuras nocionales-funcionales.

McCarthy, en 1984, propone que se considere el papel del léxico como parte de la estructura textual y pragmática del discurso, que sea visto más en términos de un modelo de actuación que de competencia y pone en duda la oposición sintaxis/léxico. En opinión de algunos autores, el léxico aún no tiene el rango que debiera. Caré (1989) señala que, al poner demasiado énfasis en lo oral, los métodos comunicativos han empobrecido la enseñanza del léxico, además de no someterlo a criterios lógicos de ordenación. Las conversaciones cotidianas, aunque constituyen buenos soportes para el estudio de las principales funciones de comunicación y de la pragmática, raramente se proponen describir sistemática y racionalmente el mundo. Estas conversaciones, llenas de deícticos, implícitos y aproximaciones son, sin duda, pobres en léxico específico. Por ello, Caré plantea buscar nuevas maneras de organizar racionalmente la enseñanza del léxico, por ejemplo, a partir de series temáticas y esquemas de conocimiento enciclopédico.

Vigner (1989) está en la misma línea y opina que la función comunicativa ha puesto el acento sobre las intenciones y la regulación de los intercambios, sobre todo aquello que supone la dimensión pragmática y social de la lengua, en perjuicio de la dimensión representativa:

Sans vouloir reprendre ici le débat sur la hiérarchie lexicale/syntaxe, il semble bien cependant qu'un rééquilibrage soit à envisager. Savoir nommer les éléments du monde, exprimer ses sensations, pouvoir juger des êtres et des choses sont des composantes essentielles de la compétence de communication.

Vigner sitúa su propuesta metodológica para la enseñanza del léxico en una perspectiva cognitivista y cultural: se trata de que el alumno descienda progresivamente desde los marcos generales del conocimiento a la adquisición y memorización de repertorios lexicoculturales, organizados por temas representativos del universo cultural de la LE.

Laufer (1986) enumera una serie de aspectos relevantes del enfoque comunicativo, que pueden haber sido los causantes del cambio de consideración hacia el vocabulario:

a) La fluidez es esencial en el uso de la lengua. Si fluidez significa capacidad para expresar un mensaje con relativa facilidad y aceptabilidad, entonces la corrección y adecuación del vocabulario son más importantes que la corrección gramatical.

b) La hipótesis del input comprensible de Krashen pone de relieve la estrecha relación del vocabulario con la comprensibilidad, interés y relevancia del input.

c) La motivación hacia el aprendizaje aumenta cuando los alumnos sienten que éste está satisfaciendo sus necesidades y deseos. Del mismo modo que el interés actual por la enseñanza e investigación sobre el aprendizaje del léxico responde también al sentimiento de los alumnos,

especialmente de los niveles intermedio y avanzado, de que el léxico es su principal carencia y dificultad.

Más recientemente, en los años 90, cabe destacar las aportaciones hechas por Lewis, M. y Willis, D. en el enfoque a seguir para la adquisición de la L2. Willis señala que existe una importante contradicción entre el lado teórico de la enseñanza de las lenguas extranjeras y los procedimientos para elaborar los programas. Desde el ámbito teórico, indica, se ve el proceso de enseñanza/aprendizaje como un todo, es decir, un proceso holístico, mientras que en la puesta en práctica de las enseñanzas se procede de manera atomizada. Para no caer en esta contradicción, Willis señala que hemos de ofrecer a los aprendientes un corpus pedagógico apropiado sobre el que trabajar, y la guía para establecer este corpus ha de ser la frecuencia lexical. El corpus pedagógico contendrá un programa de enseñanza cuya base será léxica. A su vez, la base léxica se llevará a cabo teniendo en cuenta la frecuencia de las palabras e igualmente la frecuencia de sus significados, en el caso de las palabras polisémicas.

Una vez descritos y analizados diferentes aspectos teóricos relativos al léxico, tanto en el ámbito conceptual: qué es el léxico, qué relaciones mantiene dentro del sistema y dentro del discurso, cuándo se puede afirmar que se conoce el vocabulario, como en el ámbito de la didáctica utilizada a lo largo de los últimos años para su enseñanza, abordaremos la parte práctica de esta memoria, en la que a fin de explicar determinados usos o procedimientos léxicos utilizaremos algunos de los aspectos teóricos expuestos. Esta parte práctica se abre con la formulación de las preguntas u objetivos de investigación.

2. OBJETIVOS. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El habla o el discurso escrito están condicionados por una serie de elementos básicos que van a caracterizar la forma de hablar o de construir el discurso escrito. Uno de esos elementos es el léxico. Gracias a la palabra podemos designar las cosas, individualizar sus características y establecer relaciones, al tiempo que nos permite expresar nuestra experiencia en relación con el objeto, con aquello que nos rodea. Por tanto, nuestra comprensión o percepción y al mismo tiempo la expresión de nuestras experiencias estará relacionada de forma directa con nuestra capacidad de uso, activo o pasivo, de la palabra. La palabra es un elemento fundamental del discurso, si bien un vocablo no será comprendido en toda su extensión sino es dentro de un contexto y como expresión de un concepto o comprensión de un mensaje. Por lo tanto, conocer el léxico implica saber utilizarlo correctamente según los contextos.

Partiendo del hecho de que entre hablantes o aprendices de una misma lengua existen niveles de usos léxicos muy diferenciados, este trabajo quiere dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

I. ¿Existen distintos usos léxicos en el discurso escrito de los aprendices de E/LE, inmersos en el mismo contexto de enseñanza/aprendizaje, según el perfil individual?

A la hora de buscar una respuesta, el punto de partida será la premisa siguiente: la selección y enriquecimiento del léxico no están bajo control absoluto del profesor. Las especificidades del lenguaje familiar, en primer lugar, y social, después, van a condicionar de forma permanente el léxico de los alumnos. Por tanto, la acción a llevar a cabo en el ámbito escolar complementará las otras áreas de influencia, la social y la familiar. La integración del individuo en el ámbito escolar significa que se va a encontrar con un léxico específico que tendrá que dominar como significantes, al mismo tiempo que adquiere sus significados, para que pasen a enriquecer su léxico individual. Por consiguiente, observamos que el conocimiento y posterior uso del léxico están en relación directa con las circunstancias personales del individuo, lo que nos lleva a afirmar que, sin duda, existirán diferentes usos léxicos entre los aprendices de una LE. Este hecho orientará nuestra búsqueda a descubrir dónde radican esas diferencias.

1. *¿Existen diferencias según el género de los alumnos?*
2. *¿Cuál es la incidencia de la formación?*
3. *¿Qué influencia tiene el hecho de mantener un contacto regular con España?*

II. ¿De qué manera el uso del vocabulario condiciona la producción del discurso escrito?

Una de las mayores dificultades para decir lo que uno quiere es encontrar las palabras justas, adecuadas a aquello que se quiere decir. Es muy frecuente oír la frase: “es que no sé como decirlo”, que nos indica que el hablante no encuentra los vocablos que le permitan transmitir con exactitud su pensamiento. Además de no ser fácil dar con las palabras justas para expresar el pensamiento, hay otro tipo de consideraciones que dificultan la elección del léxico, como son el adecuar el léxico al género y finalidad del escrito; utilizar el registro que conviene a la situación, pues no será igual dirigirse a un amigo que al director de una empresa; igualmente, en muchas ocasiones hemos oído decir de alguien que “ha hablado con propiedad”, es decir, ha utilizado las palabras que se ajustan al caso; y también se puede ser seco o cortés al expresarse, dependiendo del léxico utilizado. Todo ello nos lleva a concluir que el léxico es un condicionante capital a la hora de elaborar el discurso. Los aspectos en que vamos a centrar nuestra atención son la cohesión y las variaciones léxicas.

1. *¿Qué incidencia tiene el léxico en la cohesión del discurso?*
2. *¿Qué tipos de variaciones léxicas encontramos en el discurso? La interlengua en el léxico.*

3. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El corpus está formado de dos partes, y ambas han sido compuestas a partir de la información aportada por un grupo de 20 alumnos. En la primera se exponen los *usos sociolingüísticos* que los alumnos hacen del español en su vida cotidiana, usos determinados a partir de la información extraída de las respuestas a un cuestionario escrito. El cuestionario está compuesto de seis bloques de preguntas: a) presencia del español en las actividades de ocio, b) uso social del español, c) uso familiar del español, d) interés por el español, e) formación en español, f) dominio del español, que en total suman 37 preguntas. A estas preguntas los alumnos han respondido eligiendo una opción de entre varias propuestas, normalmente tres. La finalidad del cuestionario ha sido la de descubrir el perfil sociolingüístico del grupo y de cada aprendiz, con el objetivo de poder establecer relaciones entre el perfil sociolingüístico de los alumnos y los usos léxicos que hacen del español en un contexto determinado.

La segunda parte del corpus, la formada por las *realizaciones léxicas*, se ha obtenido a partir de la redacción de un texto escrito, siguiendo unas consignas determinadas. El análisis de las realizaciones léxicas se ha centrado en cuatro categorías morfológicas: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.

3.1. ANÁLISIS DE LOS USOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

El grupo de alumnos responde a las siguientes características básicas: son alumnos francófonos; están escolarizados en el sistema educativo francés y han seguido, como mínimo durante cinco años, cursos de español dentro del programa que el MEC tiene en Francia y otros países para mantener la lengua de los alumnos que, estando en edad de escolarización, tienen vínculos con España por descender de padres o abuelos españoles. Este programa se denomina “*Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas*”.

1. ESTUDIO DE LAS CARACTERÍSTICAS Y USOS LINGÜÍSTICOS

Para describir el perfil sociolingüístico a partir del uso del español, he procedido a pasar un cuestionario por escrito a los alumnos que han realizado las composiciones escritas, base del corpus corpus lingüístico.

El cuestionario al que han contestado está compuesto de seis bloques, que a continuación se detallan, y que contienen un total 37 preguntas.

1. *Presencia del español en actividades cotidianas de ocio.*

Este bloque plantea 6 cuestiones: ver la televisión, ver películas en el cine, leer la prensa, libros, escuchar música y radio en español. De estas actividades la única que realizan con bastante frecuencia es escuchar música, el resto las llevan a cabo rara o alguna vez. Es destacable el

porcentaje de un 45 % que lee libros en español sólo si le obligan y un 10 % que dice no leer nunca libros en español.

En resumen, podemos decir que la presencia del español en actividades de ocio es esporádica o poco frecuente.

2. *Uso social del español.*

A partir de las siete cuestiones que contiene este bloque, se trata de averiguar el uso cotidiano que hacen del español en su entorno. Lo más significativo es que hay un 70 % que dice usar el español con los amigos que hablan español; un 75 % dice usarlo con su profesor de clases complementarias; el porcentaje baja cuando lo usan para hablar con personas que hablan español, pero que no tienen proximidad o relación con ellos, en esta caso es un 45 % el que dice usar el español con las personas que saben que lo conocen; y, finalmente, sólo hay un 15 % que dice usar el español con sus compañeros de clases complementarias. Se puede decir que un porcentaje importante del grupo usa el español cuando tiene una relación de confianza y proximidad con el interlocutor.

3. *El español en la vida familiar.*

Las siete cuestiones que componen este bloque buscan descubrir en qué lengua se relacionan con su familia y qué contactos mantienen con la familia en España, si se da el caso. Los resultados dicen que hay un 70 % que mantiene un contacto regular con su familia residente en España, pues o bien ellos viajan a España, lo que hacen con cierta frecuencia, o es su familia residente en España la que se desplaza a Francia. En este ámbito de las relaciones familiares, resulta significativo comprobar como a medida que disminuye el contacto del interlocutor del alumno, familiar o no, con España, también disminuye el uso que el alumno hace del español para relacionarse con ese interlocutor; así, un 85 % dice usar siempre el español con sus abuelos, un 40 % dice hacerlo con sus padres y sólo un 15 % lo hace con sus hermanos.

4. *Interés por el español.*

Las cinco cuestiones que contiene este apartado buscan desvelar por qué motivos les interesa aprender o mejorar su español. Según los resultados, los motivos familiares son tan importantes como los motivos profesionales, así un 70 % dice que estudia el español porque lo considera interesante para su futuro profesional, pero también porque le empujan sus padres. El porcentaje baja a un 50 % cuando se trata de motivos culturales o la facilidad que para ellos tiene su aprendizaje si lo comparamos con otros idiomas.

5. *Formación en español.*

Con las cuestiones de este apartado se quiere conocer los años de formación en español y qué actividades complementarias realizan en español. Un 75 % de los encuestados ha estudiado español en las ALCE entre

5 y 8 años, y el 25 % restante, entre 9 y 10 años. El 50 % empezó a estudiarlo cuando tenía 6 o 7 años de edad; el 35 %, con 8 o 9 años y el 15 % con 10 o más años.

En cuanto a actividades personales que inciden en la formación, como pueden ser la lectura de periódicos, revistas o libros en español, sólo un 20 % lo hace de forma regular, y hay un 20 % que dice no leer ningún libro en español a lo largo del año y un 80 % que dice leer uno o dos como máximo.

6. *Dominio del español.*

Este bloque contiene 5 cuestiones cuyo objetivo es descubrir qué opinión tienen los alumnos de sí mismos en relación a su dominio del español, en el ámbito de la expresión y comprensión, tanto oral como escrita en ambos casos. Por lo que se refiere a la comprensión oral, un 20 % considera que su dominio es excelente, total; un 50 % considera que es muy bueno y un 30 % cree que tiene alguna dificultad. En cuanto a la comprensión escrita, la percepción que tienen de sí mismos varía ligeramente en relación a la oral, un 15 % la considera excelente; un 40 %, muy buena y un 45 % cree que tiene alguna dificultad. En los resultados relativos a la expresión oral y escrita, un 50 % considera que tiene alguna dificultad en la expresión oral, mientras que en la escrita es un 55 % el que tiene esa opinión; un 35 % piensa que tiene pocas dificultades para expresarse, tanto oralmente como por escrito; y un 15 % cree que es capaz de expresarse oralmente sin ninguna dificultad, mientras que por escrito el porcentaje es de un 20 %.

Se ha llegado a estas conclusiones sobre el perfil sociolingüístico de los alumnos, a partir del análisis de los resultados del cuestionario que se detalla en el *Apéndice I*. Estos resultados nos serán de utilidad a la hora de realizar valoraciones sobre el léxico utilizado en el discurso y sobre la cohesión y coherencia del mismo.

3.2. ANÁLISIS DE LAS REALIZACIONES LÉXICAS

Este corpus ha sido el resultado de reunir el léxico utilizado por los alumnos en los veinte textos que redactaron a partir de la siguiente consigna:

“Escribe un texto que contenga aproximadamente 300 palabras, 35 ó 40 líneas, sobre el siguiente tema: “Ocio y vida cotidiana”.

- *Qué significa para ti el concepto “tiempo libre”.*
- *Qué posibilidades de ocio encuentras en tu entorno: deportes, turismo, cine, música, etc.*
- *Cuáles son tus actividades de ocio preferidas.*

El corpus resultante del conjunto de los veinte textos está formado por 4962 palabras gráficas (tokens).

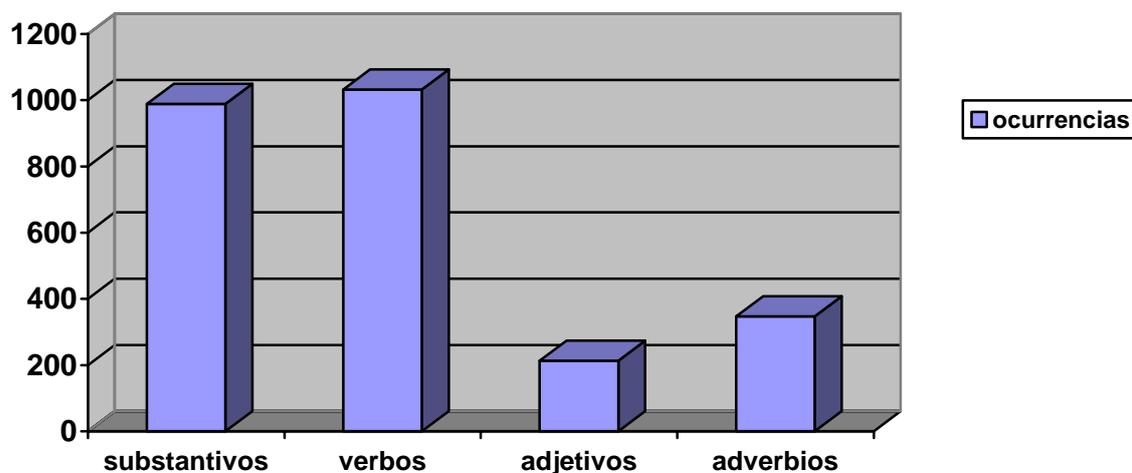
A la hora de hacer el estudio de las ocurrencias y frecuencias de uso que aparecen en el corpus, centraré el análisis en cuatro categorías morfológicas: **sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios**. Esta elección está hecha siguiendo el estudio de Peytard y Genouvrier sobre la cantidad de palabras que constituyen el léxico individual medio, y que estiman en torno a 24.000, y que, aproximadamente, se distribuyen de la siguiente manera: 12.000 sustantivos; 5.500 adjetivos; 4.500 verbos y 1000 adverbios.

El número de unidades léxicas aproximado que parece adecuado para satisfacer las necesidades de un escolar nativo, de 6 a 14 años, es de 18.000. Los vocabularios básicos para los estudiantes de una lengua extranjera van de 2.000 a 4.000 unidades, y el vocabulario fundamental lo sitúan en torno a 4.000 unidades.

Número de ocurrencias

En el corpus analizado, resultante de los veinte textos, el **número de ocurrencias**, es decir, todas las unidades léxicas, incluidas las formas flexionadas de una misma palabra, ha sido de **2581**, con la siguiente distribución: **989 sustantivos; 1032 verbos; 213 adjetivos y 347 adverbios**. Estos datos quedan reflejados en el gráfico de la *figura 1*.

Figura 1

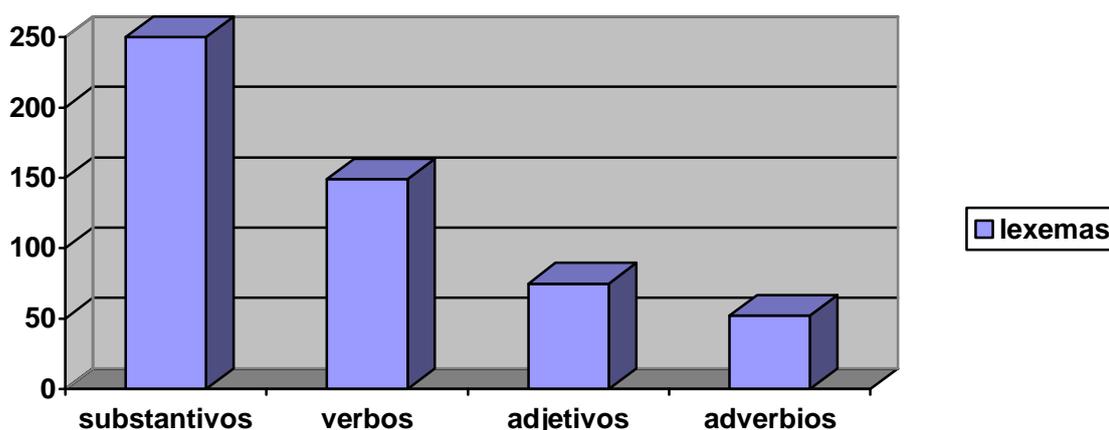


Si extrapolamos estos datos y los comparamos con los datos que nos dan Peytard y Genouvrier (1972), vemos que estos resultados se alejan del orden y la proporción que ellos consideran como normal en el léxico medio del individuo, pues la distribución más lógica según sus datos sería que el mayor número de unidades correspondiera a los sustantivos, después vendrían los adjetivos, los verbos y finalmente deberían estar los adverbios. En tanto que en el corpus observamos que el orden en cuanto al número de ocurrencias es el de verbos, sustantivos, adverbios y adjetivos.

Número de unidades léxicas o lexemas

En la contabilización del número de lexemas no se tienen en cuenta las unidades flexionadas ni las repetidas. El número de unidades léxicas ha sido de **521**, distribuidas como sigue: **250 substantivos; 145 verbos; 75 adjetivos y 51 adverbios**. Estos datos quedan reflejados en el gráfico de la *figura 2*.

Figura 2



En un primer análisis, tal vez habría que pensar que se trata de un vocabulario pobre. Pero si extrapolamos los datos, y los comparamos con los datos difundidos por José Luis Morales, Director del centro privado “San Luis Gonzaga”, en Majadahonda (Madrid), y publicados en el suplemento de Formación del diario El Mundo, el 30-31 de octubre de 2004, donde se señala que “Un adulto suele utilizar tres mil vocablos diferentes y los estudiantes de enseñanzas medias funcionan con ocho cientos...”, podemos considerar como correcto este número de unidades y más aún si pensamos que se trata de una producción en L2 sobre un tema concreto y cerrado.

La distribución y número de lexemas o unidades léxicas, comparados con los de las ocurrencias, están más acorde con la estimación que Genouvrier y Peytard (1972) hacen de un individuo medio, si bien, según sus datos, el número de adjetivos debería ser superior al de verbos.

3.2.1. EL LÉXICO DEL DISCURSO EN EL EJE PARADIGMÁTICO

En este apartado analizaré las distintas unidades léxicas o lexemas que han utilizado los alumnos en sus textos, sin tener en cuenta las relaciones ni el valor que estas unidades pudieran tener dentro del discurso. Señalaré aquellos lexemas que han tenido una mayor frecuencia, teniendo en cuenta como criterio el que hayan aparecido al menos cinco veces. Y también citaré los lexemas que han tenido mayor uso.

El análisis y repertorio léxico se centra en cuatro categorías morfológicas: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. Este repertorio, con todos los lexemas correspondientes a dichas categorías, y el número de ocurrencias indicado entre paréntesis, está recogido en el *Apéndice II*; donde también se señalan los lexemas de mayor frecuencia y los de mayor uso.

1. **Categoría morfológica de los sustantivos.**

Han sido utilizadas un total de 250 unidades léxicas, contabilizando las formas flexionadas o repetidas llegan a 989 ocurrencias. Los lexemas que mayor número de apariciones tienen son *amigo* con 39 ocurrencias, *deporte* y *cine* con 34, *ocio* con 33 y *actividad* con 32. Los lexemas de mayor uso son *deporte*, *amigo*, *cine*, *ocio*, *tiempo*, *actividad*, *cosa*, *música*, *fútbol* y *televisión*. Hay 138 lexemas que aparecen sólo una vez, por ejemplo, *acción*, *política*, *piano*, *perro* y *biblioteca*. Hay que señalar el uso de anglicismos referidos al ámbito tecnológico y de ocio como *mail*, *web*, *walk-man*, *basketball*, *bowling* y *pub*.

2. **Categoría morfológica de los verbos.**

El número de unidades léxicas utilizadas ha sido de 145, y si contabilizamos las formas flexionadas resultan 1032 ocurrencias. Los lexemas más utilizados han sido *ser* con 119 ocurrencias, *hacer* con 108, *ir* con 85, *tener* con 71, *poder* con 68 y *gustar* con 45. Los lexemas de mayor uso son *ser*, *hacer*, *ir*, *tener*, *poder*, *gustar*, *trabajar*, *estar*, *haber*, *querer* y *salir*. Hay 61 lexemas que aparecen sólo una vez, por ejemplo, *aplicar*, *descubrir*, *impedir*, *oponer*, *rodear*. Uso del anglicismo *chatear*.

3. **Categoría morfológica de los adjetivos.**

Han sido utilizadas 75 unidades léxicas, y si contamos los lexemas repetidos y flexionados el número de ocurrencias es de 213. Los lexemas más utilizados son *libre* con 74 ocurrencias y *bueno*, *diferente* y *cotidiano* con 8. Los lexemas de mayor uso son *libre*, *bueno*, *diferente*, *cotidiano*, *mejor*, *importante*, *mismo* y *gran*. Hay 49 lexemas que son utilizados sólo una vez, por ejemplo: *banal*, *clásico*, *histórico*, *personal* y *sociable*.

4. Categoría morfológica de los adverbios.

Aparecen en el corpus 51 unidades léxicas; contabilizados los lexemas repetidos el número de ocurrencias es de 347. Los lexemas más utilizados son *no* con 56 ocurrencias, *cuando* con 38, *más* con 34, y *después* con 20. Los lexemas de mayor uso son *no*, *cuando*, *más*, *también*, *muy*, *mucho*, *todo*, *donde*, *poco*, *siempre* y *nada*. Hay 14 lexemas que aparecen sólo una vez, por ejemplo, *ahí*, *cerca*, *mañana*, *pronto* y *sólo*.

3.2.2. EL LÉXICO DEL DISCURSO EN EL EJE SINTAGMÁTICO

3.2.2.1. INCIDENCIA DEL PERFIL DEL ALUMNO EN EL USO LEXICO

A- FACTOR GÉNERO

Para la elaboración del corpus se han utilizado 11 textos de alumnas y 9 de alumnos. En conjunto, los textos de las alumnas son más equilibrados en cuanto al número de unidades léxicas utilizadas. El 80 % de sus textos está entre 220 y 300 unidades léxicas. Mientras que en los textos de los alumnos, sólo el 50 % está entre esas cifras de unidades léxicas. Si profundizamos en el análisis, observamos que, en los textos de las alumnas, el número de ocurrencias de los sustantivos es muy superior, casi el doble, al número de ocurrencias de los verbos. Mientras que en los textos de los alumnos, el número de ocurrencias verbales y de sustantivos está mucho más equilibrado, y en algunos casos es mayor el número de ocurrencias verbales que el de sustantivos.

Con los datos obtenidos, podríamos concluir que el discurso de las alumnas contiene mayor riqueza léxica y es más descriptivo que el de los alumnos, en tanto que el de éstos es un discurso más modalizado.

B- FACTOR FORMACIÓN E INTERESES DE LOS ALUMNOS

El número de años cursados en las ALCE no se revela como un factor decisivo en los resultados obtenidos. Se observa que una parte de los alumnos que ha seguido las clases durante 5, 6, 7, 8 o 9 años está por encima de la media en relación a la riqueza léxica, número de unidades léxicas utilizadas, al tiempo que otros, que han seguido las clases durante esos mismos años, están muy por debajo de la media. Por lo que, a la vista de lo observado, se puede afirmar que el número de años de permanencia en las ALCE no es por sí mismo un factor decisivo en la riqueza y variedad léxica del alumno.

El factor *intereses de los alumnos* tampoco arroja resultados muy significativos como para poder sacar conclusiones, aunque sí que aparecen unidades léxicas de uso exclusivo o casi exclusivo dependiendo de la condición de género. Así, como unidades léxicas de uso exclusivo por parte de las alumnas aparecen: *compras, familia, gimnasia, problemas, teatro, vacaciones, importante, mejor*. Y unidades léxicas de uso casi exclusivo por parte de las alumnas: *bailar, casa, madre*. Como unidades léxicas de uso exclusivo por parte de los alumnos aparece: *obligación*.

C- FACTOR CONTACTO REGULAR CON ESPAÑA

Del resultado de la encuesta se desprende que sólo hay un alumno que durante algunos años no ha viajado ni una sola vez a España. Sus resultados están muy por debajo de la media en cuanto a riqueza léxica. Entre los alumnos que ofrecen mejores resultados los hay que sólo viajan a España una vez al año, y otros que lo hacen varias veces. Pero esto mismo sucede con los alumnos que ofrecen peores resultados, los hay que viajan varias veces y algunos, una sola.

Ello muestra que el hecho de pasar uno o varios periodos en España no es por sí mismo un factor determinante para tener mayor o menor riqueza y variedad léxica en el discurso escrito.

3.2.2.2. GRADO DE IMPLICACIÓN PERSONAL EN EL TEXTO. INCIDENCIA DEL GÉNERO

Estableceré tres tipos de gradación, conforme a unos determinados criterios, para poder llevar a cabo la clasificación y, posteriormente, valoraré la implicación de los autores de los textos:

a) Total Implicación; b) Importante Implicación; c) Mínima Implicación.

Total implicación, si el texto cumple los siguientes criterios: está redactado en primera persona y el autor desarrolla el tema desde su experiencia y visión personal, al mismo tiempo que lo relaciona con su entorno personal o familiar, pudiéndose translucir una implicación emocional o afectiva.

Importante Implicación, los textos alternan la redacción en primera persona con la tercera; y en cuanto al contenido, éste va desde el relato de situaciones o experiencias personales a explicaciones de tipo impersonal, centrándose en generalizaciones sobre el tema.

Mínima Implicación, aquellos textos en los que raramente aparece el uso de la primera persona o no aparece, y no se hace mención alguna al entorno personal del autor, compañeros, amigos, familia, etc., sino que se describen hechos basados en situaciones comunes e impersonales de la vida cotidiana.

Marcas léxico-sintácticas que podemos encontrar en los textos del grupo a y b:

“Yo hago...”, “Para mí...”; “A mí me gusta...”; “Soy una chica...” “No tengo...”; “Prefiero...”; “Igual me da ir...”; “Salir me encanta...”, etc.

Marcas léxico-semánticas:

“Nuestras amigas...”; “mi pueblo...”; “Donde yo vivo...”; “Mi familia...”; “Mi novio...”; “Mi madre...”; “Mi padre...”; “Mis hermanos...”; “Con mi prima...”, etc.

Marcas léxico-sintácticas-semánticas que podemos encontrar en los textos del grupo c:

En estos textos nos encontramos con la ausencia o, en cualquier caso, mínima presencia de marcas de primera persona. Además veremos generalizaciones del siguiente tipo:

“Es una ciudad donde...”; “Uno después de trabajar...”; “Tenemos suerte de vivir en Europa...”; “Todo el mundo no puede...”; “podemos...”; “Es el tiempo en que puedes...”; “que más te gustan...”; “Se hace la fiesta...”; “Significa que se puede hacer...”.

Una vez analizados los textos, ateniéndonos a los criterios antes descritos, obtenemos la siguiente distribución:

- a) Total Implicación: el 30% de los textos, la totalidad de los mismos son de chicas.
- b) Importante Implicación: el 45% del total; de los cuales el 25% son de chicas y el 20% restante de chicos.
- c) Mínima Implicación: el 25 % del total, todos ellos son de chicos.

A partir de este análisis, observamos que aquellos textos que muestran una total implicación personal, reflejada en la expresión y visión personal del tema tratado, tanto en el fondo como en la forma, son textos redactados exclusivamente por chicas. Por otro lado, y aunque parezca paradójico, la totalidad de textos que caen dentro del grupo de “Mínima Implicación” son textos exclusivamente redactados por chicos.

Por tanto, podemos afirmar que, en este corpus, la incidencia del género, en lo que se refiere a la implicación personal del autor en el texto, es un factor determinante en el resultado final del discurso. El género femenino ofrece una altísima implicación personal, mientras que el género masculino ofrece una muy escasa implicación personal. Y a partir del análisis léxico de los textos, al menos en buena parte de ellos, se constata que a mayor implicación personal se corresponde mayor riqueza léxica y una mejor articulación o cohesión del discurso.

3.2.2.3. COHESIÓN Y COHERENCIA DEL DISCURSO

El texto, unidad comunicativa básica, producto de la actividad lingüística humana, ha de ser correcto desde el punto de vista sintáctico, por lo que está sometido a una serie de reglas que le confieren coherencia y cohesión. La coherencia textual es una propiedad de sentido semántico que nos permite captar un sentido homogéneo, permitiéndonos llegar a una conclusión. Si hablamos de la coherencia interna del texto nos estamos refiriendo a la cohesión, coherencia que proporciona el texto en sí mismo.

Por tanto, la cohesión es una propiedad que ha de tener el discurso para garantizar su coherencia. La cohesión se realiza a través de expresiones que sirven para conectar oraciones, párrafos e ideas, de manera que el discurso progrese manteniendo una unidad. Y se manifiesta en las sustituciones, elipsis, conjunciones, repeticiones léxicas, sinónimos, antónimos, etc., y viene determinada por los siguientes factores:

- *La sustitución diafórica*: que puede llevarse a cabo por medio de las anáforas, envían a elementos anteriores, y de las catáforas, que envían a elementos posteriores. Las referencias anafóricas pueden darnos distintas informaciones, por ejemplo, que la partícula anafórica y el referente son la misma cosa; que la partícula anafórica no coincide totalmente con el referente; o que la partícula anafórica y el referente tienen el mismo valor semántico aunque son realidades distintas.
- *Los conectores*: tienen como valor básico la función de señalar de forma clara con qué sentido van los diferentes fragmentos oracionales del texto para ayudar al receptor en el proceso de interpretación.
- *La estructura de modo, de tiempo y de aspecto de los predicados*.
- *El orden de las palabras*.

Sin embargo, puede suceder que textos incoherentes en un nivel de estructura de superficie, muestren un alto grado de coherencia en la estructura profunda. Esto sucede porque la intención comunicativa del emisor ha sido interpretada en el sentido deseado por los destinatarios dentro de una situación comunicativa concreta, aunque los recursos y estrategias destinados a la confección del texto no respondan a lo que podríamos denominar como *cohesión canónica*. Es la llamada coherencia externa que reside en elementos ajenos al texto. Gracias a ella se puede descodificar el mensaje con una serie de informaciones preexistentes al texto, si éstas no existieran no se podría desarrollar el texto. El texto ha de activar los conocimientos del tema que se está tratando; si se carece de conocimientos, la información entrará en contradicción con éstos.

En el corpus analizado, se aprecia, de forma general, que el discurso de los textos está bien cohesionado, si bien en un 20 % de los mismos se advierten ciertas deficiencias de cohesión en algunos de los aspectos

anteriormente citados (conectores, tiempos), y en un 10 % se detectan importantes deficiencias, aunque el discurso sea perfectamente comprensible. La condición que parece más determinante para la cohesión del discurso de los textos es el *Número de años cursados* en las ALCE, pues la mitad de los textos que presentan un discurso poco cohesionado pertenecen a alumnos que han seguido los cursos de las ALCE durante cinco años, la otra mitad pertenece a alumnos que han seguido estos cursos durante 8 o 9 años, periodo de tiempo cursado por el 70 % de los alumnos con los que se ha elaborado el corpus. Aunque también se ha de señalar que un alumno con 5 años de ALCE ha presentado un discurso escrito perfectamente cohesionado.

FACTORES DETECTADOS EN EL CORPUS COMO CAUSANTES DE FALTA DE COHESIÓN EN EL DISCURSO

1. Ausencia de conectores textuales y deícticos ():

- *“Después de...cojo mi perro () lo hacemos coger la pelota”.*
- *“Aser deporte es mi otra actividad... () es para guardar la forma”.*
- *“...él tiene una webcan yo también () nos permite...”*

2. Uso inadecuado de morfemas verbales:

- *“Para mí...significa que puede hacer”,* inadecuación del morfema verbal “-e”, pues lo que está relatando se refiere el narrador, a él mismo.
- *“Antes trabajaban...entran en casa...hacen...”* inadecuación de los morfemas “-an” y “-en”, utilizados en lugar de “-aban” y “-ían”, pues continúa relatando experiencias del pasado.
- *“Las posibilidades de ocio que encuentro en mi entorno es...”*, inadecuación del morfema de número en la forma “es”, pues debería haber utilizado el plural “son”.

3. Uso incorrecto de marcadores (lugar, tiempo...):

- *“...es cuando me divierto, cuando... y que me relajo”,* inadecuación del marcador “que”, pues la secuencia exige un marcador temporal, “cuando”, por ejemplo.
- *“es el momento donde me relajo”,* inadecuación del marcador de lugar “donde”, que debería ser sustituido por la construcción anafórica “en el que”.

4. Uso incorrecto de conectores:

- *“Es un tiempo que no está ocupado por cosas que tienes que hacer pero que casi siempre no te gustan”*, la frase exige el conector “y” en lugar de “pero”, igualmente debería sustituirse el marcador temporal “siempre” por “nunca”.
- *“Pero lo que me gusta es bailar...pero lo que no me gusta es leer”*, inadecuación del segundo conector adversativo “pero”, que debería ser sustituido por el conector copulativo “y”.

El factor *género*, aunque en principio no es un elemento del que cabría pensar que pudiera tener alguna incidencia en la cohesión, sí parece tenerla pues el análisis muestra que, en el conjunto del corpus, un porcentaje importante de textos pertenecientes a alumnas está mejor articulado y tiene mayor coherencia que el de los alumnos. Esto sucede básicamente porque su discurso es más elaborado, más descriptivo y, sobre todo, como ya hemos indicado, más personalizado. Quizás haya que pensar que la total implicación personal a la hora de componer el texto, desarrollándolo a partir de la experiencia personal, conlleva una elaboración más consciente del mismo lo que, a su vez, incide positivamente a la hora de actualizar tanto los contenidos como los aspectos formales que darán la cohesión al texto.

3.2.2.4. VARIACIONES LÉXICAS. LA INTERLENGUA EN EL LEXICO

El conjunto de los textos que compone el corpus estudiado presenta distintas variaciones léxicas, dependiendo éstas de la proximidad que el alumno tenga de la lengua meta, es decir, del español. Hay discursos en que los alumnos utilizan con total corrección y competencia el léxico español; y otros, en los que la lengua materna y la lengua meta interaccionan, produciéndose lo que llamamos interlengua en el léxico, sistema aproximativo de la lengua meta.

Así pues, en este apartado voy a repertoriar esas variaciones léxicas pertenecientes a la denominada interlengua, que no pertenece ni a la lengua meta, el español, ni a la lengua materna, el francés. Este repertorio tendrá dos clases de variaciones: a) léxicas formales y b) léxicas semánticas.

A. VARIACIONES LÉXICAS FORMALES

En este apartado se analizan los lexemas del corpus que aparecen con algún cambio formal respecto a la forma admitida como correcta por la Real Academia Española. No aparecerán todos los casos de variaciones, sino un ejemplo para cada clase de variación que se produzca.

A1. USO INAPROPIADO DE MORFEMAS

Se trata de usos incorrectos de morfemas como resultado de la adaptación del lexema y morfema francés al español. Es, por tanto, una clara interferencia de la LM.

Género: *“una ambiente magnífica”; “La fin de semana”; “l’año”; “l’agua”*. En los errores de género observamos claras interferencias con la LM.

Número: *“muchas posibilidad”; “dos tobogán”; “los país”; “todo el mundo hacen”; “todo el mundo trabajan”; “no me gusta los deportes”; “demasiado deberes”; “las noche”; “ver los museo”; “es buenos”; “son música”; “todos el mundo”; “documentos histórico”; “mis actividades... es”; “artistas contemporáneos es”*.

Llama la atención, en varios casos, la interpretación del lexema *“mundo”* como plural.

Preposiciones: - Ausencia -marcada con un paréntesis()-: *“acompañamos() nuestros”; “()mi tiempo libre prefiero”; “es el tiempo () que podemos”*.

- Uso incorrecto -marcada con el subrayado-: *“un momento de libre”; “en eso quiero decir”; “lo hacemos de coger”; “salir en la calle”; “hacer algo de personal”; “nos permitimos de hacer”; “por los fines de semana”; “ir...en bares”; “para mi opinión”; “soy aficionado para la pintura”; “la*

actividad preferida es de salir"; "también es de no hacer nada"; "bailar sobre ellas", "ir sobre la red".

A2. FORMACIONES NO ATESTIGUADAS EN ESPAÑOL

Son lexemas que no existen en español y que el aprendiz crea por medio de la adaptación del lexema francés al español. Por tanto, se trata de nuevo de una interferencia de la LM. Por ejemplo, "metrizar la respiración", por dominar; "pediente las vacaciones", por durante; "difusar las ideas", por difundir; "ver documentarios", por documentales.

A3. USO DE UN SIGNIFICANTE ESPAÑOL PRÓXIMO

En este apartado repertoriaré errores léxico-ortográficos que bien pueden tener su origen en el desconocimiento del lexema o por la incidencia de la LM. Por ejemplo, "actions", por acciones; "activida", por actividad; "actividade", por actividades; "afrontarse", por enfrentarse; "annulo", por anulo; "asin", por así; "asuma", por suma; "associar", por asociar; "automóbil", por automóvil; "basketbal", por baloncesto; "baya", por vaya; "buelta", por vuelta; "cassa", por casa; "coriente" por corriente; "debeces", por a veces; "desaogamos", por desahogamos; "descanzar", por descansar; "diferante", por diferente; "discotequa", por discoteca; "echo", por hecho; "elados", por helados; "eligo", por elijo; "entonce", por entonces "ensima", por encima; "estreso", por estrés; "excellente", por excelente; "football", por fútbol; "gymnasia", por gimnasia; "habierta", por abierta; "habrir", por abrir; "hechar", por echar; "information", por información; "lebantarme", por levantarme; "occupar", por ocupar; "obligaciones", por obligaciones; "ordinor", por ordenador; "orthographia", por ortografía; "parese", por parece; "pasarce", por pasarse; "passeo", por paseo; "passion", por pasión; "provinsia", por provincia; "puetoque", por puesto que; "quierro", por quiero; "respiration", por respiración; "resientemente", por recientemente; "rymica", por rítmica; "sitar", por citar; "siguo", por sigo; "sobre vivir", por sobrevivir; "tambie", por también; "tecnología", por tecnología; "tennis", por tenis; "tereno", por terreno; "trankilo", por tranquilo; "utiliso", por utilizo; "vaile", por baile; "verda", por verdad; "vezes", por veces.

A4. CALCOS MORFOSINTÁCTICOS

Consisten en reproducir en la frase en español las formas morfosintácticas que utiliza el francés cuando la lengua española no utiliza esa estructura o combinación de morfemas en ese contexto. Estos calcos morfosintácticos, igualmente, están originados por interferencias de la LM. Por ejemplo, "Mi tiempo libre a mí...", por mi tiempo libre; "lo que se pasa...", por lo que pasa; "vivir como lo quiero...", por vivir como quiero; "se puede hacer varias cosas...", por se pueden o podemos hacer varias cosas.

B. VARIACIONES LÉXICAS SEMÁNTICAS

En este apartado se recogen aquellos usos léxicos que no son propios del español por no ajustarse al uso de la lengua o por resultar extraños en los contextos en que se les ha utilizado.

B1. SER/ESTAR

La problemática del uso de “*ser*” y “*estar*” se explica por ser el español una lengua que posee dos unidades léxicas para expresar lo que otras lenguas, caso del francés, hacen con una sola unidad léxica, “*être*”. A pesar de la dificultad de su uso, se ha de destacar que sólo ha habido un alumno que ha utilizado de forma incorrecta el lexema “*ser*”, donde debía haber usado el “*estar*”: “*aunque sea muy mal*”, por “*aunque esté muy mal*”.

B2. CONFUSIÓN ENTRE LEXEMAS CON SEMAS COMUNES PERO NO INTERCAMBIABLES

En este caso, los errores se originan al usar un lexema equivocado, debido a erróneas transferencias de significados, propiciadas por:

- uso en español de los semas que posee el lexema equivalente en la LM. Ej. “No son las siete, *pero* las ocho”, en francés sería correcto usar *mais* que equivale al español *pero*; en español, sin embargo, en este contexto no es correcto.

- los cruces entre pares de lexemas que tienen entre sí alguna relación: *ir-venir*, *traer-llevar*, *aprender-enseñar*, *quitar-sacar*, *poner-meter*.

- las traducciones literales.

Así, encontramos los siguientes usos:

“lo *entro* en casa”, por lo *meto*; “*lavo* la casa”, por *limpio* o *friego*; “*miramos* la televisión”, por *vemos*; “trabajaban cuarenta horas semanales y *todavía* más”, por *incluso*; “*lavar* los platos”, por *fregar*; “*mayor* que de un tiempo libre, hablaré de”, por *más*; “nos cambia de la *costumbre*”, por lo *habitual*; “me enseñó los *varios* estilos de...”, por *distintos*; “es el tiempo *donde* no trabajamos”, por *en que*; “él siempre corre, *mismo* si está...”, por *incluso*; “*te aprende* muchas cosas...”, por *te enseña* muchas cosas.

B3. CAMBIOS DE REGISTRO. REGISTROS NO HABITUALES

En este apartado no hay nada relevante que señalar, ya que el léxico utilizado pertenece, en gran medida, a un registro estándar. No obstante, en algunos casos se observan vulgarismos del tipo *asín*, lo que induce a pensar que se trata de alumnos que han aprendido un modelo familiar de lengua oral, ya sea en el seno de su familia o en España.

B4. COMBINACIONES O CONSTRUCCIONES IMPROPIAS DEL ESPAÑOL

En este apartado trataré aquellas construcciones que para los alumnos que las han utilizado significan algo, porque en su diccionario mental hacen combinaciones con su léxico de la LM y también con el léxico de la L2, dando lugar a combinaciones léxicas procedentes de esas interferencias de la LM y la L2, pero que no son usadas en español, debido a que esa colocación o combinación de palabras no es significativa en español por no ser utilizada.

Estas combinaciones o contextualizaciones de palabras impropias del español surgen en el estudiante de E/LE porque, en determinadas ocasiones, estos usuarios realizan calcos semánticos o de construcciones que no responden a las combinaciones propias del español. Es evidente, como resalta Ignacio Bosque en REDES, que las posibilidades combinatorias de naturaleza semántica de las palabras no se deducen de las definiciones de los diccionarios ni se muestran explícitamente en los manuales de enseñanza, sino que se acaban adquiriendo después de años de práctica de la L2.

Repertorio de combinaciones impropias del español aparecidas en el corpus tratado:

“*espectáculo que se pasa en...*”, no documentada en *Redes*, que propone “espectáculo + se presenta”.

“*hacer lo que te hace placer*”, no documentada en *Redes*, que propone “dar + placer”.

“*hacer la siesta*”, no documentada en *Redes*, que propone “echar la siesta”.

“*no tengo curso*”, no documentada en *Redes*, que propone “tener+ clase”.

“*hace parte de mi vida*”, no documentada en *Redes*, que propone “formar + parte”.

“*me permite hacer sacar el estrés*”, no documentada en *Redes*, que propone “controlar el estrés”

“*guardar la forma*”, no documentada en *Redes*, que propone “mantener + forma”.

“*podemos hablar de ropas...*”, por “hablar de + ropa”.

“*donde nos podemos descansar*”, uso reflexivo de descansar.

“*entran en casa*”, usado por “volver a casa” (traducción de *rentrer*).

“*hacen la misma cosa*”, por “lo mismo”.

“*puedo hacer lo que quiera visto que es mi tiempo*”, por “puesto que”.

“*no tengo muchos músculos*”, por “ser musculoso”.

“*llevaríamos un cotidiano muy cargado...*”, por “llevar + un día a día”.

“*salgo en discoteca...*”, por “ir a + discoteca”.

“*no siempre tengo el derecho...*”, por “permitirme + algo”

“*por las grandes vacaciones*”, por “vacaciones de verano”.

“*todos los cinco minutos...*”, por “cada”.

A partir del análisis, dentro del contexto descrito, de los usos léxicos, de su tipología y variaciones, de la cohesión del discurso escrito y de cómo incide el perfil del alumno en dichos usos, estamos en disposición de afrontar la discusión sobre el objetivo central de este estudio: cuál es la competencia léxica en el discurso escrito en E/LE de un grupo de alumnos circunscrito a un contexto de características específicas.

4. DISCUSIÓN

La enseñanza-aprendizaje del léxico comporta evidentes dificultades epistemológicas y metodológicas si la comparamos con otros ámbitos de la lengua, por ejemplo, la fonética. El vocabulario, inserto en una compleja red de unidades léxicas, en la que mantienen múltiples relaciones entre ellas, y marcado por la particular historia de la lengua, es difícil de manejar, analizar y estructurar, incluso cuando se intenta desde el propio universo lingüístico, por lo que la dificultad es mucho mayor cuando esto se intenta desde fuera, desde otro universo lingüístico.

El tratamiento y consideración que se le ha dado al léxico, a lo largo de las distintas épocas, a pesar de su importancia, han sido muy distintos. Y el enfoque empleado ha ido unido a los distintos métodos utilizados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la L2: tradicionales, directos, audiovisuales, estructuralistas o comunicativos. La realidad actual muestra que, más allá de algunos trabajos de Humberto Morales (1978) y Pedro Benítez (1994), entre otros, carecemos de información suficiente sobre aspectos como frecuencia o disponibilidad léxica, por ejemplo. Igualmente, se constata la penuria de instrumentos, tanto teóricos como metodológicos, para la enseñanza y estudio del vocabulario.

El vocabulario toma su valor y sentido lingüístico a través de las relaciones que se dan dentro del sistema: sintagmáticas y paradigmáticas. De forma que el sentido de una palabra depende de las otras palabras presentes en el enunciado, pero también de las ausentes. Por tanto, el análisis del vocabulario variará según se realice desde la lengua o desde el discurso. Galisson (1995) considera que la actualización del léxico en el discurso calca reduce o transforma el semema base, y que el análisis sémico de un término sólo funciona en su totalidad si éste se realiza en el ámbito de la lengua, pues en el discurso difícilmente vamos a encontrar todos los semas. Así pues, el hecho de conocer una palabra no se limita al conocimiento del contenido conceptual de la misma, sino que se ha de conocer su comportamiento sintáctico y su potencial comunicativo en diferentes contextos.

En este sentido, Richards (1994) ofrece una síntesis interesante acerca de la significación de la competencia léxica. Entre los diferentes criterios que Richards indica que se han de cumplir para estar en condiciones de afirmar que se conoce una palabra está el de conocer la red de asociaciones existentes entre esa palabra y otras de la lengua.

En español, con la publicación de *Redes* de I. Bosque (2004), tenemos la primera obra importante que investiga en esta dirección. En *Redes* se analiza el léxico a través de la relación que existe entre el significado de las palabras y la forma en que las combinamos. Para ello describe y documenta los paradigmas que se pueden construir con los distintos lemas o atributos. Por

ejemplo, con el verbo *empañarse* nos describe los paradigmas que permite formar con los sustantivos: *crystal, vidrio, gafas*, etc., pero también los que permite formar con *mirada, vista, imagen, reputación, nombre, credibilidad, crédito, prestigio*. Las entradas o lemas de *Redes* se fundamentan en el concepto de selección léxica. Los predicados restringen a sus argumentos, es decir, acotan el conjunto de nociones que estos pueden designar. Si el lema es un verbo o un adjetivo, la información hará referencia a sus argumentos nominales, y en caso de que sea un adverbio, la información tratará sobre sus argumentos verbales. *Redes* agrupa los diferentes argumentos de un predicado en ámbitos distintos que llama *clases léxicas*. Como teóricamente es imposible prever todas las combinaciones que se pueden realizar en una lengua, *Redes* ha de ser considerado como un estudio representativo, no exhaustivo.

Algunos lingüistas, caso de Nattinger y De Carrico (2001), para referirse a determinadas combinaciones lingüísticas que tienen un valor y una función pragmática determinada utilizan la denominación *lexical phrases*, mientras que, para ellos, las *colocaciones* serían cadenas de vocablos específicas, sin función pragmática particular.

Como en el proceso de adquisición de la L2, el paso por la lengua materna parece inevitable, el aprendiz va a realizar determinadas construcciones léxicas que no pertenecerán a la L1 ni a la L2, sino a lo que se conoce como *interlengua*. Este estado lingüístico irá evolucionando a medida que el alumno progresa en su aprendizaje. El aprendiz encontrará una especial dificultad en la adquisición de las expresiones idiomáticas y todo el léxico derivado de contextos culturales particulares. En caso de que la L2 sea una lengua hermana de la lengua materna, la arbitrariedad de las coincidencias y divergencias lexicales hará mucho más difícil la sistematicidad léxica de la L2 y, por tanto, la precisión semántica, por lo que el aprendiz procederá a simplificaciones formales y funcionales.

Con el objetivo de determinar la competencia léxica de unos alumnos que responden a unas características específicas en un contexto concreto, se ha repertoriado el léxico que cada alumno ha actualizado en un discurso escrito, lo que nos ha servido para valorar la competencia léxica individual y colectiva dentro de ese contexto específico. Al corpus léxico resultante lo calificamos de vocabulario activo y disponible. Al calificarlo de activo, estamos haciendo referencia a la oposición que podemos establecer entre conocimientos que son utilizados espontáneamente a través de una expresión lingüística y conocimientos pasivos, que son los que somos capaces de comprender e interpretar cuando nos son presentados. Y disponible porque se trata del vocabulario que un locutor puede utilizar inmediatamente, según la necesidad surgida de la producción lingüística.

El conjunto de textos que compone el corpus presenta distintas variaciones léxicas, hay discursos en que los alumnos utilizan con gran competencia el léxico español, pero en la mayoría de ellos se produce una interacción entre la lengua materna y la lengua meta, dando lugar a lo que llamamos interlengua, sistema aproximativo a la lengua meta. Las variaciones léxicas pertenecientes a la interlengua están clasificadas en dos grupos:

a) Variaciones léxicas formales:

- uso inapropiado de morfemas: género, número, preposiciones.
- formaciones no atestiguadas en español.
- uso de un significante español próximo.
- calcos morfosintácticos.

b) Variaciones léxicas semánticas:

- uso del ser / estar.
- confusión entre lexemas con semas comunes pero no intercambiables.
- cambios de registro.
- combinaciones o construcciones impropias del español.

El perfil de los autores de las composiciones escritas, que han dado lugar al corpus, responde a las siguientes características:

- son alumnos francófonos.
- están escolarizados en el sistema educativo francés.
- han seguido, como mínimo durante cinco años, cursos de español en el marco del programa denominado ALCE que el MEC mantiene en Francia para alumnos de ascendencia española.

El corpus resultante está formado por 4.962 palabras gráficas (tokens). Pero el estudio se va a centrar únicamente en el análisis de cuatro categorías morfológicas: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, tal como han hecho estudiosos del léxico, por ejemplo, Peytard y Genouvrier (1972). El número de ocurrencias (unidades léxicas, incluidas las formas flexionadas de una misma palabra) es de 2.581, repartidas del siguiente modo: 989 sustantivos; 1.032 verbos; 213 adjetivos; 347 adverbios. El número de unidades léxicas es de 521, distribuidas de la siguiente manera: 250 sustantivos, 145 verbos, 75 adjetivos y 51 adverbios.

Si extrapolamos estas cifras y las comparamos con los datos publicados en el suplemento de Formación del diario El Mundo, el 30-31 de octubre de 2004, donde se afirma, según José Luis Morales, Director del centro privado "San Luis Gonzaga", en Majadahonda (Madrid), que los estudiantes de enseñanzas medias funcionan con 800 vocablos y que un adulto medio suele utilizar 3.000, podemos considerar que el número de unidades del corpus es relativamente correcto, si tenemos en cuenta que se trata de un corpus obtenido de composiciones escritas sobre un tema concreto y cerrado. Esta circunstancia hace que no sea muy significativa la

comparación con las referencias estimadas como correctas para el vocabulario de los estudiantes de una lengua extranjera, de 2.000 a 4.000 unidades para los vocabularios básicos y en torno a 4.000 para el vocabulario fundamental.

Así pues, a partir del análisis de los datos obtenidos, estamos en disposición de poder dar una respuesta a las preguntas de investigación en el siguiente apartado de conclusiones.

5. CONCLUSIONES

La primera y la conclusión más importante que se extrae del análisis de los datos obtenidos es que el hecho de haber seguido un proceso de enseñanza/aprendizaje similar, es decir, el mismo contexto y circunstancias análogas para todos los aprendices, no comporta resultados semejantes en el conjunto de los aprendices en lo que se refiere al dominio y uso léxicos en el discurso escrito.

OBJETIVOS. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A- ¿Existen distintos usos léxicos en el discurso escrito de los aprendices de E/LE, inmersos en el mismo contexto de enseñanza / aprendizaje, según el perfil individual?

El análisis del corpus muestra que, efectivamente, existen distintos usos léxicos según el perfil individual, y un factor que tiene especial incidencia como generador de usos lingüísticos diferenciados es el género del aprendiz. A partir de su análisis, en este corpus, se llega a las siguientes conclusiones:

A. 1. ¿Existen diferencias según el género de los alumnos?

- Las alumnas utilizan mayor cantidad y variedad de lexemas en el discurso escrito. El 80 % de los textos de las alumnas contiene entre 220 y 300 unidades léxicas, en tanto que únicamente el 50 % de los pertenecientes a alumnos llega a ese número de unidades.

- El discurso de los alumnos es más modalizado, el número de ocurrencias de verbos y sustantivos está muy equilibrado, y en algunos casos es superior el número de ocurrencias verbales. Lo que hace que en sus textos predomine el encadenamiento de la acción sobre la descripción. En el de las alumnas, el número de ocurrencias de sustantivos es muy superior al de

verbos, y también hay un mayor uso de adjetivos, con lo que su discurso, además de tener mayor riqueza léxica, es más descriptivo.

A. 1. ¿Existen diferencias según el género de los alumnos?

Por otro lado, hay que destacar que ciertas unidades léxicas como *compras, familia, gimnasia, problemas, teatro, vacaciones, importante, mejor* han sido utilizadas de forma exclusiva por alumnas. Y de uso casi exclusivo han sido: *bailar, casa, madre*.

Por parte de los alumnos, hay una unidad de uso exclusivo: *obligación*.

Un aspecto de gran relevancia que se infiere del análisis de los datos es que a mayor *implicación personal*, mayor riqueza y variedad léxica. Circunstancias que concurren en los textos de las alumnas. Así, del análisis se desprende que en el 30 % de los textos existe una *total implicación* y que todos ellos han sido redactados por alumnas. Y en el 25 % hay una *mínima implicación*, y todos ellos pertenecen a alumnos.

En los casos de *total implicación personal* el alumno va a formar parte del texto para relatar experiencias personales, hecho que le facilita el tener a su disposición más contenidos con los que confeccionar el texto, consiguiendo así una redacción más fluida y una forma más coherente. En tanto que los alumnos con *mínima implicación personal*, en general, se expresan de forma más impersonal, presentan situaciones posibles o reales, pero no vividas, y utilizan un discurso en el que predomina la acción sobre la descripción, y en el que el matiz o la

gradación tienen escasa presencia.

A. 1. ¿Existen diferencias según el género de los alumnos?

Los datos relativos a la *implicación personal* en el texto nos inducen a pensar que las alumnas, adolescentes en este caso, tienen menos prejuicios o más atrevimiento que los alumnos a la hora de implicarse y relatar experiencias personales, dotando así a su discurso de mayor riqueza y coherencia léxica.

A. 2. ¿Cuál es la incidencia de la formación?

La incidencia de los factores *formación*, referida al número de años cursados en las ALCE, y *contacto regular con España* no aparecen por sí mismos como muy determinantes en los resultados de usos léxicos, pues alumnos que tienen parámetros idénticos en dichos factores, mismo número de años cursados en las ALCE y un contacto similar con España, presentan usos léxicos muy diferentes en relación a la variedad y corrección léxicas.

A. 3. ¿Qué influencia tiene el hecho de mantener un contacto regular con España?

B. ¿De qué manera el uso del vocabulario condiciona la producción del discurso escrito?

La variedad léxica en el discurso escrito aparece como un elemento importante para dotar al texto de una mayor cohesión. En el corpus analizado, los textos de las alumnas, además de ser más descriptivos, ofrecen un discurso más elaborado y mejor cohesionado, debido, en parte, a su mayor variedad y riqueza léxicas.

B.1. ¿Qué incidencia tiene el léxico en la cohesión del discurso?

El *número de años cursados* en las ALCE, según los resultados, también resulta importante para la cohesión del discurso, pues la mitad de los textos que presentan un discurso poco cohesionado pertenecen a alumnos

que han seguido únicamente durante cinco años los cursos de las ALCE. El 70% de los alumnos los ha seguido durante 8 ó 9 años.

B.2. ¿Qué tipos de variaciones léxicas encontramos en el discurso?

La utilización que hacen de *variaciones léxicas* o *interlengua* en el discurso escrito es notable. La existencia de estas variaciones nos indica la fuerte incidencia que tiene en la producción escrita de estos alumnos la lengua materna o lengua habitual sobre la segunda lengua, en este caso el francés sobre el español, cuando se sirven de éste para producir textos. Estas variaciones son de dos tipos:

a) *Variaciones léxicas formales*. Observamos usos inapropiados de morfemas: de género, de número, preposicional, formaciones léxicas no atestiguadas en español y calcos morfosintácticos.

b) *Variaciones léxicas semánticas*. Aparecen confusiones en el uso de ser y estar; confusiones entre lexemas comunes pero no intercambiables; cambios de registro o registros no habituales y combinaciones o construcciones impropias del español.

Es reseñable el hecho de que algunos alumnos, el 10 %, que en el cuestionario sobre usos sociolingüísticos afirmaban tener un dominio del español muy bueno, sin dificultad, tanto en la parte oral como escrita, una vez analizado el corpus léxico se demuestra que, efectivamente, su discurso tiene una riqueza léxica y cohesión notables. Pero, al mismo tiempo, hay un 15 % de aprendices que también consideraba que su conocimiento de la lengua era excelente y sin embargo los resultados contradicen esa opinión, pues sus textos muestran que tienen serias dificultades en el ámbito del discurso escrito.

Lo que pone de relieve que las expectativas o creencias personales sobre el dominio de la lengua no siempre coinciden con los datos reales.

De todo lo expuesto se deriva la necesidad de encontrar instrumentos válidos para medir el dominio real del léxico, es decir, del léxico del que disponen, tanto a nivel de comprensión como de expresión, alumnos y alumnas.

6. APÉNDICES

6.1. CUESTIONARIO SOBRE EL USO DEL ESPAÑOL

1. Presencia del español en actividades de ocio

1.- *Veo la televisión en español (marque con una X la casilla que corresponda).*

Casi todos los días	<input type="checkbox"/>
Algún día a la semana	<input type="checkbox"/>
Rara vez	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

2.- *Escucho la radio en español (marque con una X la casilla que corresponda).*

Casi todos los día	<input type="checkbox"/>
Algún día a la semana	<input type="checkbox"/>
Rara vez	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

3.- *Escucho música en español (marque con una X la casilla que corresponda).*

Muy a menudo	<input type="checkbox"/>
Con frecuencia	<input type="checkbox"/>
Rara vez	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

4.- *Veo películas en español (marque con una X la casilla que corresponda).*

Con frecuencia	<input type="checkbox"/>
Alguna vez	<input type="checkbox"/>
Rara vez	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

5.- *Leo prensa o revistas en español (marque con una X la casilla que corresponda).*

Alguna vez a la semana	<input type="checkbox"/>
Algún día al mes	<input type="checkbox"/>
Rara vez	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

6.- *Leo libros en español (marque con una X la casilla que corresponda)*

A menudo	<input type="checkbox"/>
Alguna vez	<input type="checkbox"/>
Sólo cuando me obligan	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

I.2. Uso social del español

7.- *Utilizo el español con mis amigos o conocidos españoles cuando los veo (marque con una X la casilla que corresponda).*

Siempre

A veces

Nunca

8.- *Utilizo el español con las personas que sé que lo saben hablar (marque con una X la casilla que corresponda).*

Siempre

A veces

Nunca

9.- *Uso el español con mis compañeros de clases complementarias (marque con una X la casilla que corresponda).*

Siempre

A veces

Nunca

10.- *Hablo en español con mi profesor de clases complementarias (marque con una X la casilla que corresponda).*

Siempre

A veces

Nunca

11.- *Hablo español con mi profesor de español en el Collège o el Liceo (marque con una X la casilla que corresponda).*

Siempre

A veces

Nunca

12.- *Escribo cartas en español (marque con una X la casilla que corresponda).*

Muy a menudo

Alguna vez

Nunca

13.- *Escribo mensajes por internet en español (marque con una X la casilla que corresponda).*

Alguna vez

Casi nunca

Nunca

I.3. Uso del español en la familia

14.- *Cuando hablo con mis padres utilizo el español (marque con una X la casilla que corresponda).*

Siempre

A veces

Nunca

15.- *Cuando hablo con mis hermanos utilizo español (marque con una X la casilla que corresponda).*

Siempre

A veces

Nunca

16.- *Utilizo el español con mis abuelos (marque con una X la casilla que corresponda).*

Siempre

A veces

Nunca

17.- *Utilizo el español cuando mi familia de España viene a Francia, lo que sucede (marque con una X la casilla que corresponda).*

A menudo

Alguna vez

Nunca

18.- *Utilizo el español cuando viajo a casa de mi familia en España, lo que sucede (marque con una X la casilla que corresponda).*

Varias veces al año

Una o dos veces al año

Nunca

19.- *Mantengo relación por carta con mi familia y/o mis amigos de España (marque con una X la casilla que corresponda).*

Más de 5 veces al año

Menos de 5 veces al año

Nunca

20.- *Mantengo conversaciones telefónicas con mi familia y/o mis amigos de España (marque con una X la casilla que corresponda).*

Más de 5 veces al año

Menos de 5 veces al año

Nunca

I.4. Interés del español

21.- *El español me interesa por razones familiares (marque con una X la casilla que corresponda).*

Muy interesante

Interesante

Poco interesante

22.- *El español me parece interesante por razones profesionales (marque con una X la casilla que corresponda).*

Muy interesante

Interesante

Poco interesante

23.- *Considero interesante el español por razones culturales (marque con una X la casilla que corresponda).*

Muy interesante

Interesante

Poco interesante

24.- *El español me interesa porque me resulta más fácil que otros idiomas (marque con una X la casilla que corresponda).*

Muy fácil

Fácil

No es tan fácil

25.- *Estudio español porque me han obligado mis padres (marque con una X la casilla que corresponda).*

Es el único motivo

Es el motivo más importante

Es un motivo más

1.5. Formación en español

26.- *Empecé a estudiar el español cuando tenía (marque con una X la casilla que corresponda).*

6 ó 7 años

8 ó 9 años

10 o más años

27.- *He estudiado el español durante (marque con una X la casilla que corresponda).*

Menos de 5 años

5 años

6 años

7 años

8 años

9 años

10 años

28.- *He estudiado el español (marque con una X la casilla que corresponda).*

Sólo en las clases complementarias

En las clases complementarias, en el Collège y el Lycée

En las clases complementarias y en otros centros

29.- *Leo en español (marque con una X la casilla que corresponda).*

Libros, revistas, periódicos, etc.

Sólo lo que es obligatorio

Nada

30.- *Me gusta leer novelas en español (marque con una X la casilla que corresponda).*

Mucho

Poco

Nada

31.- *A lo largo de un año leo en español (marque con una X la casilla que corresponda).*

Más de 3 libros

1 ó 2 libros

Ninguno

32.- *Utilizo internet en español (marque con una X la casilla que corresponda).*

Bastante

Poco

Nada

1.6. Dominio del español

33.- *Mi comprensión oral, sea en los medios de comunicación o en una conversación en grupo, es (marque con una X la casilla que corresponda).*

Excelente, total	<input type="checkbox"/>
Muy buena, casi sin dificultades	<input type="checkbox"/>
Correcta, con alguna dificultad	<input type="checkbox"/>

34.- *Mi comprensión escrita, sean artículos especializados u obras literarias, es (marque con una X la casilla que corresponda).*

Excelente, total	<input type="checkbox"/>
Muy buena, casi sin dificultades	<input type="checkbox"/>
Correcta, con alguna dificultad	<input type="checkbox"/>

35.- *En la expresión oral, puedo participar en cualquier conversación, utilizando giros y expresiones idiomáticas (marque con una X la casilla que corresponda).*

Sin dificultad alguna	<input type="checkbox"/>
Con poca dificultad	<input type="checkbox"/>
Con alguna dificultad	<input type="checkbox"/>

36.- *Puedo realizar exposiciones orales y argumentaciones, captando la atención y adaptando el estilo al oyente (marque con una X la casilla que corresponda).*

Sin dificultad alguna	<input type="checkbox"/>
Con poca dificultad	<input type="checkbox"/>
Con alguna dificultad	<input type="checkbox"/>

37.- *Soy capaz de escribir textos claros, fluidos y estilísticamente adaptados a las circunstancias (marque con una X la casilla que corresponda).*

Sin dificultad alguna	<input type="checkbox"/>
Con poca dificultad	<input type="checkbox"/>
Con alguna dificultad	<input type="checkbox"/>

PORCENTAJES

CAMPOS DE USO DEL ESPAÑOL			%
(I) EL ESPAÑOL EN ACTIVIDADES COTIDIANAS DE OCIO	1. Veo televisión en español	Casi todos los día	25
		Algún día a la semana	40
		Rara vez	30
		Nunca	5
	2. Escucho radio en español	Casi todos los día	5
		Algún día a la semana	20
		Rara vez	50
		Nunca	25
	3. Escucho música en español	Muy a menudo	55
		Con frecuencia	30
		Rara vez	15
		Nunca	0
	4. Veo películas en español	Con frecuencia	20
		Alguna vez	50
		Rara vez	25
		Nunca	5
	5. Leo prensa o revistas en español	Alguna vez a la semana	20
		Alguna vez al mes	50
Rara vez		15	
Nunca		15	
6. Leo libros en español	A menudo	0	
	Alguna vez	45	
	Sólo cuando me obligan	45	
	Nunca	10	
(II) USO SOCIAL DEL ESPAÑOL	7. Lo utilizo con amigos que hablan español	Siempre	70
		A veces	25
		Nunca	5
	8. Lo utilizo con las personas que sé que lo saben hablar	Siempre	45
		A veces	55
		Nunca	0
	9. Lo uso con mis compañeros de clases complementarias	Siempre	15
		A veces	70
		Nunca	15
	10. Hablo en español con mi profesor de clases complementarias	Siempre	75
		A veces	25
		Nunca	0
11. Hablo en español con mi profesor del Collège o Lycée	Siempre	35	
	A veces	45	
	Nunca	20	
12. Escribo cartas en español	Muy a menudo	35	
	Alguna vez	60	
	Nunca	5	
13. Escribo mensajes por internet en español	Alguna vez	45	
	Casi nunca	20	
	Nunca	35	

PORCENTAJES

CAMPOS DE USO DEL ESPAÑOL			%
(III) EL ESPAÑOL EN LA VIDA FAMILIAR	14. Cuando hablo con mis padres uso el español	Siempre	40
		A veces	50
		Nunca	10
	15. Cuando halo con mis hermanos utilizo el español	Siempre	15
		A veces	50
		Nunca	35
	16. Cuando hablo con mis abuelos utilizo el español	Siempre	85
		A veces	10
		Nunca	5
	17. Utilizo el español cuando mi familia de España viene a Francia, lo que sucede	A menudo	70
		Alguna vez	25
		Nunca	5
18. Utilizo el español cuando viajo a España, lo que sucede	Varias veces al año	65	
	Una o dos veces al año	30	
	Nunca	5	
19. Mantengo relación por carta con mis amigos y/o familia de España	Más de cinco veces al año	45	
	Una o dos veces al año	45	
	Nunca	10	
20. Mantengo conversaciones telefónicas con mi familia y/o mis amigos de España	Más de cinco veces al año	70	
	Una o dos veces al año	20	
	Nunca	10	
(IV) INTERÉS POR EL ESPAÑOL	21. Me interesa por razones familiares	Mucho	75
		Normal	20
		Poco	5
	22. Me interesa por razones profesionales	Mucho	70
		Normal	25
		Poco	5
	23. Me interesa por razones culturales	Mucho	55
		Normal	45
		Poco	0
	24. Me interesa porque me resulta más fácil que otros idiomas	Muy fácil	60
		Fácil	40
		No es tan fácil	0
	25. Estudio español porque me han obligado mis padres	Es el único motivo	0
		Es el motivo más importante	25
		Es un motivo más	75

PORCENTAJES

CAMPOS DE USO DEL ESPAÑOL			%
(V) FORMA CIÓN EN ESPAÑOL	26. Empecé a estudiar español cuando tenía	6 o 7 años	50
		8 o más años	35
		10 o más años	15
	27. He estudiado español durante	Menos de 5 años	0
		5 o 6 años	30
		7 o 8 años	45
		9 o 10 años	25
	28. He estudiado el español	Sólo en las ALCE	30
		En las ALCE y en Collège o Lycée	70
		En las ALCE y en otros centros	0
	29. Leo en español	Libros, revistas, periódicos ...	30
		Sólo lo que es obligatorio	70
		Nada	0
	30. Me gusta leer novelas en español	Mucho	20
		Poco	45
Nada		35	
31. A lo largo de un año leo en español	Más de 3 libros	0	
	1 o 2 libros	80	
	Ninguno	20	
32. Utilizo internet en español	Bastante	50	
	Poco	25	
	Nada	25	
(VI) DOMINIO DEL ESPAÑOL	33. Mi comprensión oral, sea en los medios de comunicación o en una conversación en grupo, es	Excelente, total	20
		Muy buena, casi sin dificultades	50
		Correcta, con alguna dificultad	30
	34. Mi comprensión escrita, sean artículos especializados u obras literarias, es	Excelente, total	15
		Muy buena, casi sin dificultades	40
		Correcta, con alguna dificultad	45
	35. En la expresión oral, puedo participar en cualquier conversación, utilizando giros y expresiones idiomáticas	Sin dificultad alguna	15
		Con poca dificultad	35
		Con alguna dificultad	50
	36. Puedo realizar exposiciones orales y argumentaciones, captando la atención y adaptando el estilo al oyente	Sin dificultad alguna	15
		Con poca dificultad	35
		Con alguna dificultad	50
	37. Soy capaz de escribir textos claros, fluidos y estilísticamente adaptados a las circunstancias	Sin dificultad alguna	20
		Con poca dificultad	25
		Con alguna dificultad	55

6.2. EL LÉXICO DEL DISCURSO EN EL EJE PARADIGMÁTICO**LEXEMAS: CATEGORIA MORFOLÓGICA DE SUBSTANTIVOS**

1	abuelos (3)	43	chat (2)
2	acción	44	chica
3	actividad (32)	45	cine (34)
4	admiración	46	ciudad (8)
5	aficiones (2)	47	clase
6	agua (3)	48	club
7	alegría	49	coches (2)
8	ambiente (2)	50	colegas
9	amigo (39)	51	colegio
10	animales	52	comercios
11	antepasados	53	compras (6)
12	años (8)	54	compuesto
13	arte (2)	55	computador
14	artistas (2)	56	concepto (6)
15	automóvil	57	concierto (3)
16	aventura	58	conclusión
17	avión	59	consola
18	ayuda	60	construcción
19	baile	61	coral
20	baloncesto (3)	62	cosa (27)
21	balonmano	63	costumbre
22	bar (2)	64	crío
23	barco	65	cuerpo
24	basketball	66	culturas (3)
25	biblioteca	67	curso (3)
26	bicicleta	68	deber (2)
27	bienestar	69	deporte (34)
28	bolera (2)	70	derecho
29	bowling	71	descanso (2)
30	boxeo	72	día (7)
31	cabeza	73	dinero (2)
32	cabo	74	director
33	calle (2)	75	discoteca (6)
34	camping	76	disposición
35	campo (4)	77	diversidad
36	canción	78	diversión (2)
37	campeonatos	79	documentales
38	capital (2)	80	documentos
39	caramelos (2)	81	domingos
40	cartas (2)	82	ejemplo (6)
41	casa (15)	83	elemento
42	caso	84	empleados

ACERCA DE LA COMPETENCIA LÉXICA

85	empresas	129	internet (8)
86	entorno (8)	130	jazz
87	época (3)	131	juegos
88	escolar	132	lado
89	escuela (6)	133	lectura
90	esgrima	134	leyes
91	español (6)	135	libertad
92	espectáculo	136	libros (4)
93	espíritu	137	limpieza
94	estilos	138	literatura (2)
95	estrés (4)	139	loto
96	explotación	140	madre (6)
97	exposición	141	mail
98	extranjero	142	mañanas
99	faltas	143	mar
100	familia (5)	144	máximo
101	feria	145	media
102	fiesta (9)	146	mediodía
103	fin (6)	147	miedo
104	flamenco (5)	148	minutos
105	forma	149	momento (8)
106	fútbol (15)	150	monumentos
107	gamberro	151	muchachos
108	gana (2)	152	multitud
109	genios	153	mundo (9)
110	gente (7)	154	musculación
111	gimnasia (2)	155	músculos
112	gobierno (2)	156	museo (2)
113	gracias	157	música (27)
114	guitarra (2)	158	natación
115	habitación (2)	159	niños (4)
116	helados	160	noche (9)
117	hermano (4)	161	novio
118	historia	162	obligación (5)
119	hojas	163	obras
120	horas (7)	164	ocasión (4)
121	humano	165	ocio (33)
122	ideas (3)	166	oligaciones
123	imágenes	167	ópera
124	información	168	opinión (2)
125	informática (3)	169	ordenador (3)
126	instituto	170	ortografía
127	instrumentos	171	padres (17)
128	interior	172	país (4)

ACERCA DE LA COMPETENCIA LÉXICA

173	palabras	217	salud
174	papel	218	semana (8)
175	parque	219	ser
176	parte (5)	220	siesta (4)
177	particular	221	significado
178	pasatiempos	222	siguiente (2)
179	paseo (4)	223	sitio (2)
180	pasión (4)	224	sol (2)
181	películas (5)	225	suerte
182	pelota	226	tarde
183	perro	227	teatro (4)
184	persona (11)	228	tecnología (2)
185	personal	229	televisión (15)
186	pesca	230	tema
187	piano	231	tenis (8)
188	pintura (4)	232	terreno (2)
189	piscina (13)	233	tiempo (11)
190	placer (2)	234	tiendas (4)
191	platos (2)	235	tío
192	playa	236	tipo
193	política	237	tobogán
194	polvo	238	trabajo (8)
195	posibilidad (10)	239	tren
196	preocupación	240	turismo (2)
197	prima (2)	241	uso
198	problemas (4)	242	vacaciones (11)
199	programas	243	verdad
200	provincia	244	vez (11)
201	pub (6)	245	vida (13)
202	pueblo (5)	246	videojuegos (3)
203	rato (5)	247	violín
204	red	248	vuelta (4)
205	reglas	249	walk-man
206	relajación	250	web
207	reloj		
208	respiración		
209	responsabilidad		
210	restaurante		
211	resto		
212	resumen		
213	ropa (2)		
214	sábado (3)		
215	salidas		
216	salsa (2)		

LEXEMAS DE MAYOR FRECUENCIA

LEXEMAS	NÚMERO DE OCURRENCIAS
amigo	39
deporte	34
cine	34
ocio	33
actividad	32
música	27
cosa	27
tiempo	23
padres	17
televisión	15
fútbol	15
casa	15
piscina	13
vida	13
persona	11
vacaciones	11
vez	11
posibilidad	10

LEXEMAS DE MAYOR USO

LEXEMAS	USO = Nº de ocurrencias x dispersión
deporte	$34 \times 19 = 646$
amigo	$39 \times 16 = 624$
cine	$34 \times 18 = 612$
ocio	$33 \times 16 = 528$
tiempo	$23 \times 20 = 460$
actividad	$32 \times 13 = 416$
cosa	$27 \times 13 = 351$
música	$27 \times 11 = 297$
fútbol	$15 \times 12 = 180$
televisión	$15 \times 10 = 150$

LEXEMAS: CATEGORIA MORFOLÓGICA DE VERBOS

1	abrir	44	descubrir
2	aburrir (2)	45	dibujar
3	acabar	46	difundir
4	acompañar	47	disfrutar (7)
5	acumular	48	distraer (2)
6	anular	49	divertir (12)
7	añadir	50	dormir(6)
8	apagar	51	echar
9	aplicar	52	economizar
10	aprender	53	elegir
11	aprovechar (2)	54	empezar
12	asociar	55	encantar (7)
13	ayudar (4)	56	encender
14	bailar (10)	57	encontrar (9)
15	cambiar (3)	58	enfrentar
16	cantar (3)	59	enseñar
17	cargar	60	entrar (2)
18	charlar	61	escapar (3)
19	chatear (2)	62	escuchar (18)
20	citar	63	estar (25)
21	cobrar (2)	64	estudiar (6)
22	coger (2)	65	existir (2)
23	comer (7)	66	explotar
24	comparar (3)	67	fijar
25	comprar (2)	68	fregar
26	comunicar (3)	69	fundar
27	concluir (2)	70	ganar (2)
28	conocer (2)	71	gozar
29	considerar	72	guardar
30	contar (2)	73	gustar (45)
31	correr	74	haber (24)
32	creer (3)	75	hablar (12)
33	cumplir	76	hacer (108)
34	dar (9)	77	impedir
35	deber	78	imponer
36	decir (16)	79	inventar
37	declarar	80	ir (85)
38	decorar	81	jugar (17)
39	dejar (2)	82	lavar (3)
40	depender	83	leer (9)
41	desahogar (2)	84	levantar (2)
42	descansar (8)	85	limpiar (2)
43	desconocer	86	llamar

ACERCA DE LA COMPETENCIA LÉXICA

87	llegar (3)	131	ser (119)
88	llevar (4)	132	significar (4)
89	mencionar	133	sudar
90	mirar (10)	134	tener (71)
91	montar	135	terminar (4)
92	mover	136	tocar (2)
93	nacer	137	tomar (4)
94	nadar (2)	138	trabajar (31)
95	necesitar (2)	139	utilizar
96	notar	140	venir (2)
97	numerar	141	ver (16)
98	ocupar (5)	142	viajar (2)
99	ofrecer	143	visitar (5)
100	oír	144	vivir (9)
101	olvidar (2)	145	volver (2)
102	oponer		
103	parecer (2)		
104	partir		
105	pasar (10)		
106	pasear (5)		
107	pensar (5)		
108	permitir (13)		
109	picar		
110	placer		
111	poder (68)		
112	poner (4)		
113	practicar (9)		
114	preferir (11)		
115	presentar		
116	quedar (11)		
117	querer (23)		
118	quitar		
119	reír (3)		
120	relacionar		
121	relajar (2)		
122	renovar		
123	repartir		
124	rimar		
125	rodear		
126	saber (2)		
127	sacar		
128	salir (24)		
129	seguir		
130	sentenciar		

LEXEMAS DE MAYOR FRECUENCIA

LEXEMAS	NÚMERO DE OCURRENCIAS
ser	119
hacer	108
ir	85
tener	71
poder	68
gustar	45
trabajar	31
estar	25
haber	24
salir	24
querer	23
escuchar	18
jugar	17
decir	16
ver	16
permitir	13
divertir	12
hablar	12
preferir	11
quedar	11
bailar	10
pasar	10

LEXEMAS DE MAYOR USO

LEXEMAS	USO = Nº de ocurrencias x dispersión
ser	119 x 19 = 2261
hacer	108 x 20 = 2160
ir	85 x 19 = 1165
tener	71 x 18 = 1278
poder	68 x 18 = 1224
gustar	45 x 14 = 630
trabajar	31 x 14 = 434
estar	25 x 14 = 350
haber	24 x 14 = 336
querer	23 x 11 = 253
salir	24 x 10 = 240

LEXEMAS: CATEGORIA MORFOLÓGICA DE ADJETIVOS

1	abierto	44	latina
2	africano	45	libre (74)
3	agradable	46	lleno
4	alegre	47	mágico
5	banal	48	magnífico
6	barato (2)	49	mayor (2)
7	buen /o (8)	50	media
8	cansado	51	mejor (6)
9	clásico	52	menudo
10	considerado	53	mismo (4)
11	contemporáneos	54	moderna (3)
12	corriente	55	necesario
13	cotidiano (7)	56	normal
14	demasiado	57	nuevo (3)
15	deportivo	58	pasado
16	diferente (8)	59	pequeño
17	difícil	60	personal
18	distintos	61	posible (2)
19	diverso (2)	62	preferido (3)
20	eléctrico	63	privado
21	entero	64	propio
22	equilibrado (2)	65	real (2)
23	esencial	66	relajado
24	español	67	respiratorio
25	excelente	68	rítmico
26	explotado	69	sano
27	extraordinario	70	santo
28	fácil	71	seguro (2)
29	famoso	72	siguiente
30	favorito (2)	73	sociable
31	feliz	74	tranquilo (2)
32	fenomenal	75	variable (2)
33	francés		
34	general		
35	genial (2)		
36	gran/de (4)		
37	gratuito (4)		
38	histórico		
39	igual (2)		
40	importante (7)		
41	interesante (3)		
42	joven		
43	juntos (2)		

LEXEMAS DE MAYOR FRECUENCIA

LEXEMAS	NÚMERO DE OCURRENCIAS
libre	74
bueno	8
diferente	8
cotidiano	8
importante	7

LEXEMAS DE MAYOR USO

LEXEMAS	USO = Nº de ocurrencias x dispersión
libre	$74 \times 20 = 1480$
bueno	$8 \times 7 = 56$
diferente	$8 \times 5 = 40$
cotidiano	$8 \times 3 = 24$
mejor	$6 \times 4 = 24$
importante	$7 \times 3 = 21$
mismo	$4 \times 3 = 12$
gran	$4 \times 3 = 12$

LEXEMAS: CATEGORIA MORFOLÓGICA DE ADVERBIOS

1	afortunadamente	44	sólo
2	ahí	45	también (24)
3	ahora (3)	46	tarde (3)
4	allí (2)	47	temprano
5	antes (5)	48	todavía (4)
6	aquí (3)	49	todo (15)
7	así (6)	50	únicamente
8	bastante (5)	51	ya (4)
9	bien (2)		
10	casi (8)		
11	cerca		
12	como (4)		
13	cuando (38)		
14	delante (2)		
15	depués (20)		
16	desgraciadamente		
17	donde (12)		
18	durante (7)		
19	entonces		
20	fuera		
21	hoy (2)		
22	luego (2)		
23	mal		
24	mañana		
25	más (34)		
26	menos (3)		
27	mientras		
28	mucho (18)		
29	muy (14)		
30	nada (8)		
31	no (56)		
32	normalmente		
33	nunca (6)		
34	poco (9)		
35	primeramente		
36	principalmente		
37	pronto		
38	realmente (2)		
39	recientemente		
40	sí (5)		
41	siempre (9)		
42	simplemente (3)		
43	solamente		

LEXEMAS DE MAYOR FRECUENCIA

LEXEMAS	NÚMERO DE OCURRENCIAS
no	56
cuando	38
más	34
también	24
después	20
mucho	18
todo	15
muy	14
donde	12

LEXEMAS DE MAYOR USO

LEXEMAS	USO = N° de ocurrencias x dispersión
no	$56 \times 17 = 952$
cuando	$38 \times 13 = 494$
más	$34 \times 12 = 408$
también	$24 \times 13 = 312$
muy	$14 \times 8 = 240$
mucho	$18 \times 11 = 198$
todo	$15 \times 11 = 165$
donde	$12 \times 6 = 72$
poco	$9 \times 6 = 54$
siempre	$9 \times 6 = 54$
nada	$8 \times 6 = 48$

6.3. TRANSCRIPCIÓN DE LAS COMPOSICIONES DEL CORPUS

TEXTO 1

Para mí el tiempo libre es: no trabajar, no abrir libros, levantarme tarde, hacer lo que quiero: pues con mi tiempo libre puedo ir por las calles con mis amigas, ir a las compras, después nos vamos a comer caramelos. Y cuando no tenemos nada que hacer, hacemos un poco de deporte como jugar al fútbol.

Porque en mi pueblo hay muchas posibilidades, hacemos basketball, hay cine, discoteca... y después de hacer fútbol no vamos cada unas a nuestras casas, nos lavamos y nos vamos al cine o a algún espectáculo que se pasa en nuestro pueblo. Y cuando no queremos hacer deportes o ir a comprar, nos vamos con nuestras otras amigas que viven al lado de nuestro pueblo, y cuando estamos con ellas nos vamos de paseo o nos vamos a la piscina. Después de la piscina acompañamos a nuestras amigas a su pueblo y nos vamos después a nuestras casas.

Cojo mi perro lo paseo con mis amigas y jugamos con una pelota, lo hacemos de coger y después lo entro a casa. Pues yo hago deporte pero no mucho, lo tengo que hacer porque tengo problemas respiratorios y lo tengo que hacer para mejorar mi respiración y cuando no hago nada con mis amigas, cuando hace buen tiempo limpiamos los coches de mis padres. De los padres de nuestras amigas.

Y algunas veces cuando hay feria en mi pueblo nos vamos a dar una vuelta, nos montamos en los coches eléctricos y comemos caramelos y helados.

Para mí el tiempo libre es hacer todo eso y lo que quiero.

TEXTO 2

Para mí, el concepto de “tiempo libre” significa hacer las cosas que quiero hacer sin ninguna obligación. Es decir que a partir de mis obligaciones de ir al instituto por ejemplo o ir a mis cursos de español, el hecho de hacer deporte, escuchar música y otras cosas son lo que considero como tiempo libre.

En mi entorno, encuentro muchas posibilidades de ocio como los mencionados en el tema pero también otros. Además, el hecho de vivir al lado de la capital París, añade mucho más ocio que otras partes del país; primeramente por su gran diversidad de actividades y luego porque es una ciudad muy grande. Aunque hace diecisiete años que vivo aquí, todavía sé que me quedan muchísimas cosas por visitar.

Es una ciudad donde podemos hacer casi de todo, ir al cine, hacer deporte, visitar sus museos y la ciudad en sí ya que tiene mucha historia, ir a la bolera, en fin no podemos decir que no hay nada que hacer. Si tuviera que decir todo lo que me gusta hacer no tendría bastante con estas dos hojas, así que voy a citar las que hago más a menudo.

Mis actividades de ocio preferidas son el deporte, sobre todo el fútbol, ya que me encanta.

Me gusta ir a ver películas al cine con mis amigos, escuchar música antes de dormirme y como no me gusta todo tipo de música no tengo problemas con mi hermano por escuchar una canción en vez de otra.

Uno de mis ocios preferidos es de quedarme todo un día con mis amigos que conozco desde que nací y que hace mucho tiempo que no los veo.

Para concluir, puedo decir que me gustan casi todas las actividades que existen.

TEXTO 3

El “Tiempo libre” para mí es no trabajar, no estudiar, no hacer nada. Cuando tengo un rato de ocio pues puedo ir de paseo con mis amigas, puedo ir al cine o a la piscina. Donde yo vivo hay muchas posibilidades, hay un cine, hay muchos terrenos para que los jóvenes puedan hacer deportes, hay también una piscina y una discoteca y hay muchos comercios.

A mí me gusta también jugar al tenis o al football con los amigos, y cuando no tengo clase puedo quedarme en casa para dibujar o para descansar un poco, pero casi todo mi tiempo libre prefiero irme de paseo con mis amigos y amigas, así cuando estamos todos juntos pues podemos hablar de muchas cosas, como hablar de lo que vamos hacer mañana o hablar de lo que haremos pendiente las vacaciones, si nos vamos con nuestros padres o si nos quedamos, etc...

Lo que me gusta más hacer es quedarme con mis amigas así podemos hablar de ropas y podemos escuchar música y bailar porque nos gusta mucho bailar y hacer la fiesta cuando una ocasión se presenta. Pero cuando tengo mucho tiempo libre pues estoy obligada de ayudar a mi madre de labar un poco la casa, eso es lo que menos me gusta.

TEXTO 4

Para mí, “tiempo libre” significa que puede hacer lo que quiere. Es decir, ir a pasear, hacer bicicleta, jugar

Hay muchas posibilidades:

En mi ciudad, Charleville-Mezières, para ocupar el tiempo libre puedo:

- Ir al cine. No es gratuito pero es un sitio mágico donde nos podemos descansar.
- Ir a una coral, para cantar y escuchar música. También podemos encontrar hablar con la gente.
- Hacer deportes. Es gratuito según el deporte. Ejemplo: el tenis, no es gratuito porque los campos son privados pero si tiene un campo, es gratuito.
- Ir a la biblioteca para leer y para descubrir los nuevos libros. O para estudiar...

En conclusión, en Charleville-Mezières podemos hacer muchas cosas. Una piscina con dos tobogán está en construcción. Eso será otra posibilidad.

Mis actividades preferidas son:

- La esgrima. Yo la practico desde 10 años. Es un deporte muy excelente.
- El fútbol, porque la ambiente es magnífica.

TEXTO 5

Para mi el tiempo libre es el tiempo en el que no tengo ninguna obligación.

Quiero decir que en este tiempo puedo hacer lo que quiero. En el tiempo libre yo eligo lo que quiero hacer y si me aburro hago otra cosa, pero yo quiero porque es mi tiempo libre. Puedo divertirme, puedo descansar, puedo trabajar, puedo hacer lo que quiera visto que es mi tiempo libre.

Yo puedo, en mi tiempo libre hacer deportes, mirar la televisión, jugar a videojuegos o también puedo jugar a las cartas con mis padres o dormir. Por ejemplo si la pasada noche no he dormido bastante y tengo un momento de libre me pongo a dormir.

Y también si mis padres lo permiten puedo ir al cine con mis amigos o puedo ir de tiendas de videojuegos con ellos. O hacer el gamberro pero nunca solo.

Como he dicho antes, juego a las cartas con mis padres porque no hay que olvidarse de ellos.

Y cuando quiero estar con mis amigos y con mis padres chateo con mis amigos por internet y así puedo estar con los dos en el mismo momento.

Pero yo, lo que prefiero es estar en mi habitación jugando con mis videojuegos. Para mi es mi actividad favorita porque estoy en un mundo diferente y puedo hacer las cosas que nunca podre hacer.

Desgraciadamente mis padres no me dejan jugar mucho tiempo y eso hace que en mi tiempo libre no hago lo que quiero. En eso quiero decir que nunca podemos hacer lo que queremos aunque sea tiempo libre, siempre hay una obligación.

Pero por último quiero decir que aunque sea muy mal nunca leo y eso hace que tengo muchas faltas de orthographia y pienso que mis actividades deben de fundar en la lectura

Pero el tiempo de ocio nos permite escapar de la vida del trabajo y hacer algo de personal.

TEXTO 6

El tiempo libre es una parte del día en la que uno, después de haber ido a trabajar, puede hacer varias cosas como deporte, leer libros, en fin, disfrutar un poco.

El tiempo libre es variable según las personas y las épocas que estudiamos. Si nos fijamos en la época de nuestros abuelos y padres, podemos decir que casi no existía el tiempo libre. Cuando nuestros abuelos trabajaban todo el día en los campos, no cobraban mucho, por eso tenían que cumplir horas extraordinarias para cobrar un poco más. Nuestros padres ya tenían un poco tiempo libre para salir en la calle para disfrutar del sol con los amigos. En mi época, puedo estar feliz porque tengo mucho tiempo libre. Las horas de escuela son buenas y nuestros padres nos dejan bastante tranquilos. A veces, annulo mi tiempo libre para ayudar a mi padre, es normal. Cuando no le ayudo, me gustan algunas actividades como ir al cine, jugar al futbol con Raúl y Juan, ir a pasear con ellos.

Mi actividad de ocio preferida es el cine. Estoy en un club donde puedo disfrutar del tenis con otros muchachos. Mi padre es igual que yo: A él también le gustan muchos deportes y en particular el tenis. A mi madre le gusta mucho leer, pasa todo el santo día leyendo. Podemos notar que según el oficio que uno hace, el tiempo libre es variable. Desde que el gobierno puso las 35 horas por semana, todo el tiempo puede disfrutar después del trabajo. Antes, nuestros abuelos y antepasados trabajaban 40 horas por semana y todavía más. Pienso que el gobierno quiere imponer una política en la que los padres puedan volver a casa más pronto para ocuparse de los críos y poder disfrutar con ellos. Lo que pasa es que algunas empresas no aplican las reglas y explotan a sus empleados tal como si fueran animales.

En algunos países de América del Sur o Asia, hasta los niños están explotados y no tienen tiempo libre. Tenemos suerte de vivir en Europa, donde las leyes permiten al trabajo de tener tiempo libre e impide el trabajar y la explotación de los niños. Una cosa es segura, uno tiene que disfrutar del tiempo libre que tiene porque todo el mundo no puede disfrutar de esta alegría.

TEXTO 7

Para mí el tiempo libre es necesario para el bienestar. Durante el tiempo libre puedes hacer lo que te da la gana: ir a ver a tus amigos, mirar la televisión, dormir, jugar a varias cosas, salir con tus amigas (cine), hacer deporte, si estas de vacaciones hacer turismo, en fin hacer lo que te hace placer.

Pero cada persona tiene mas o menos tiempo libre para su tiempo libre. Si comparo mi tiempo libre con el de mi madre pues tengo mas tiempo que ella. Porque trabaja todas las mañanas, después hace de comer, lavar los platos, hacer la limpieza, a veces hace compras, en fin tiene poco tiempo libre. Yo voy a la escuela, después a mediodía vuelvo a casa para comer y tengo una hora

de tiempo libre. Después voy otra vez a la escuela, y a las cinco y media máximo, y después tengo mucho tiempo libre.

Pero si comparo otra vez el tiempo libre de las personas de antes con las personas de hoy, pues tenemos mucho más tiempo libre que antes. Porque antes no había las 35 horas, las personas trabajaban todo el día para ganar dinero para toda la familia y cuando entran en casa están cansados y duermen y el día siguiente hacen la misma cosa. Y los niños que no van a la escuela para trabajar no tienen tiempo libre. Empiezan a trabajar muy temprano y acaban muy tarde. Normalmente los niños tienen que tener mucho tiempo libre pero no es el caso en todos los países.

TEXTO 8

Para mí el significado que tiene el concepto “Tiempo libre” es el tiempo donde no trabajamos, que podemos hacer lo que queremos: divertirnos, hacer la siesta, leer, ver la tele, salir con los amigos o con la familia, etc. Durante el “tiempo libre” podemos hacer lo que nos gusta hacer.

En mi entorno, encuentro varias posibilidades de ocio porque hay muchas cosas en París. Encontramos de todo. Podemos visitar monumentos, hacer deporte, ir al cine, ir de compras o ver la tele...

Cada persona puede encontrar un ocio que le gusta en París porque hay de todo para todo el mundo.

Mis actividades de ocio preferidas son ir al cine, ir de compras y salir con mis amigos porque me gusta estar con gente y divertirme. No me gusta las actividades de ocio donde no se mueve uno o no se habla.

Todo el mundo no tiene el mismo “tiempo libre”, depende del trabajo que hacen y cuantas horas trabajan. Pero las personas no hacen las mismas cosas durante este tiempo porque no encuentran de todo. Cada persona hace un ocio diferente de los otros.

TEXTO 9

Para mí, el tiempo libre es la ocasión de realmente vivir como lo quiero. Entre el trabajo y las obligaciones personales, puedo escaparme de la vida cotidiana. Yo digo que, el tiempo libre rima con dos palabras: la primera es las actividades y la segunda, el descanso.

Hay una multitud de actividades posibles. Por ejemplo el deporte, o salir con mis amigos para ir al cine o, simplemente, para dar una vuelta.

Mientras que no tengo muchos músculos, me gusta mucho los deportes como la piscina, el baloncesto, el tenis o la musculación. Son deportes que practico únicamente cuando tengo el tiempo; pero no es fácil, en una ciudad como París, de hacer deporte barato. Además, como no tengo mucho tiempo para hacer deporte, en general, prefiero dar vuelta con algunas amigas, o ir de compras si tengo dinero. Pero, lo que considero realmente como mi “tiempo

libre” es la fin de semana, principalmente el sábado, cuando puedo salir de noche para hacer la fiesta e ir de discoteca, o, si tengo demasiado deberes, solamente hasta las doce o doce y media de la tarde despues de charlar en un pub. Mejor que un “tiempo libre”, hablare de las vacaciones. Las vacaciones, si no viajamos, son ocasiones de salir y de divertirse quitando el estreso del trabajo que se asuma durante el año escolar.

En mi opinión, el ocio nos permetemos de vivir una vida mayor y más relajada. El “tiempo libre” es un elemento esencial para una vida sana y equilibrada con menos stress y más placer.

TEXTO 10

Yo tengo tiempo libre en mis vacaciones para hacer muchas cosas. Yo pienso que todas las personas tienen el tiempo libre para hacer sus cosas, como comprar ropa, ir al cine, hacer deporte, escuchar música o hacer otras cosas. Mi madre, ella no lo tiene cuando mi hermano y yo estamos de vacaciones, porque cuando nosotros estamos en la escuela ella tiene el tiempo libre, pero no tiene cuando estamos de vacaciones. Mi padre, él siempre corre mismo cuando estamos de vacaciones porque a mi me tiene que llevar al baile de beses y tambien porque tiene que trabajar en casa.

Cuando yo tengo el tiempo pues lo utiliso para jugar, ir al cine, trabajar un poco, ir a la piscina, mirar la televisión y otras cosas más que no podré decir.

Mis hermanos, ellos juegan a la consola, al ordenador y al futbol, trabajan también. Si yo comparo mi tiempo libre con el de mi padre, pues yo tengo más. Mi padre nunca hace la siesta como en España, porque en España después de comer se levantan sobre las tres de la tarde para ir a trabajar y por la noche después de trabajar se van a un bar a picar cositas, y de beses se van al loto, pero aquí en Francia aquí no se puede hechar una siesta después de comer porque tenemos que ir a trabajar a una y media.

Cuando yo tengo mi tiempo libre, yo de beses llamo a Claudia para que se venga o para ir a la piscina y también escucho música con ella y inventamos bailes para después bailar delante de la familia.

Pues ya he contado lo que hago en mi tiempo libre. Bueno yo ya no tengo nada que decir porque ya he contado todo. A mi me gustaría saber lo que tu haces de tu tiempo libre.

TEXTO 11

Para mi el “tiempo libre es un tiempo que se toma para descansar, olvidarse de los problemas y gozar de una pasión o de una actividad que guste.

En el “tiempo libre” se pueden hacer muchas cosas diferentes, a cada persona le gusta hacer algo diferente. Hay gente a la que le llega estar en casa y escuchar música o leer, pero a mi eso no me llega, en mi “tiempo libre” me

gusta salir. Igual me da ir al cine, hacer deporte o ir de paseo, mientras que salga me da lo mismo una cosa o otra. Me encanta practicar deportes, todos los domingos unas amigas y yo vamos a jugar y nos lo pasamos genial, y a cada vez que tenemos la ocasión de salir todas juntas pues lo hacemos. Soy una chica bastante sociable, necesito estar rodeada de gente, en nuestros ratos libres, mis amigas y yo, marchamos de compras, vamos a jugar al bowling o quedamos para ir a comer por ahí. Después de haber trabajado un buen rato me gusta ir a pasear por un parque cerca de mi casa.

Nos encanta salir los fines de semana cuando la semana ha sido difícil.

Pero cuando no tengo bastante tiempo como para salir pues me distraigo mirando la tele, escuchando música o cantando. Lo que si siempre hago es ir al ordenador, todas las noches despues de hacer los deberes voy a Internet y hablo con familiares y amigos que viven en el extranjero y hablamos y nos desahogamos.

A mi parecer el ocio nos ayuda a llevar una vida mejor, gracias a el nos distraemos cuando lo necesitamos. Nos ayuda a llevar una vida equilibrada, si no tuvieramos una pasion o alguna actividad llevariamos un cotidiano muy cargado.

TEXTO 12

Para mi "tiempo libre" es el tiempo que me queda fuera de la escuela es cuando me divierto, cuando hago lo que quiero y que me relajo. Mi tiempo libre a mi lo paso haciendo flamenco, que es mi pasión. En todo lo que hago encontrareis arte, o algo de flamenco. Siempre que voy a España bailo flamenco. En mi tiempo libre voy al cine, hago boxeo, ect. Me divierto mucho! Pero ahora me queda poco tiempo para divertirme porque trabajo.

Trabajo fregando platos en un restaurante en Bélgica por los fines de semana, haci que lla no me queda tiempo para divertirme. Ahora mi tiempo libre es cuando voy a España porque allí no trabajo. Voy a la piscina, voy a hacer las tiendas, salgo en discoteca, salgo con mis amigos, voy a la playa, en el camping me quedo allí unos días y me lo paso fenomenal porque estoy con mis primas, con mis amigos y con mis amigas y salimos toda la noche.

Para terminar mi actividad preferida es y sera siempre el flamenco. Me paso, me pasare siempre mi tiempo libre con el flamenco.

TEXTO 13

Para mi tiempo libre es salir con los amigos a divertirse, escuchar musica o mirar la tele. Tambien es de no hacer nada sino descansar. Pero para mi, en mi tiempo libre nunca trabajo. En mi entorno de ocios:

- De deporte, son el baloncesto, la natación.
- Visitar monumentos famosos.
- Ir al cine.

- Escuchar la musica o ir a un concierto.

Pero como ya lo he dicho mi actividad de ocio preeferida es de salir con mis amigos para ir al cine, dar una buelta a casa de unos y otros o simplemente quedar en un sitio todos y hablar.

Y a mi me encanta la musica, entonce siempre tengo un walk-man conmigo y asi puedo escuchar todo el tiempo la musica. Tambien me gusta la tele así que cuando llego a casa pues enciendo la tele y no la apago hasta que me bay, pero al mismo tiempo pongo la musica, a mi me encanta ver la tele y oir la musica al mismo tiempo. Tambien me gusta salir por las noches con mi hermana o tambien amigas, bueno la verda es que me encanta pero no tengo siempre el derecho de salir por las noche. Pienso que eso es lo mas importante de mis actividades de ocio.

TEXTO 14

Tener tiempo libre es no tener que trabajar y ninguna obligacion. Poder hacer lo que se quiera sin tener la preocupacion de mirar el reloj todos los cinco minutos.

En mi entorno se pueden hacer muchas cosas. Puedo practicar casi todos los deportes que me gusten: futbol, tenis, baloncesto, balonmano,... Puedo tocar muchos instrumentos: guitarra, piano, violin,...

En esta ciudad habierta al mundo, puedo viajar en barco, avion, automovil, tren hacia todo el mundo para visitar nuevas ciudades y conocer culturas muy diferentes de la nuestra.

Ademas, esta ciudad esta llena de cines para que yo pueda ver muchas peliculas.

Mis actividades de ocio preferidas son todas las que se relacionan con el deporte o con la musica. Me gusta mucho el futbol y por eso yo sigo todos los campeonatos. También me encanta la musica (sobre todo la latina), por eso toco la guitarra y escucho mucha cuando tengo tiempo libre.

Me gusta tambien mirar la television porque hay muchos programas, muy diferentes los unos de los otros, y se aprende muchas cosas sobre otros paises y otras culturas, se puede ver en imagenes lo que se pasa en todo el mundo y en tiempo real.

TEXTO 15

Para mi el concepto de "tiempo libre" es el tiempo que puedes aprovechar con las actividades que más te gustan. Este tiempo es un tiempo que no está ocupado por cosas que tienes que hacer pero que casi siempre no te gustan hacer como ir al colegio, a trabajar o simplemente limpiar tu habitación.

En mi entorno se encuentran muchas posibilidades de ocio como los terrenos de football, de tennis, la piscina, un cine, Disneylandia y muchos concertos y con todas estas actividades me puedo ocupar de todo mi tiempo libre.

Mis actividades de ocio preferidas son el tennis, el cine, el tiempo delante del ordenador y las salidas con los amigos, así que mi tiempo libre casi siempre se escapa con y como el tiempo...

TEXTO 16

Para mí el concepto "tiempo libre" significa el tiempo en el que no tengo curso, y también es cuando puedo hacer lo que quiero.

En mi "tiempo libre" me divierto, es el momento donde me relajo, no pienso en nada, solo en divertirme, reír. Pero lo que me gusta más es estar con mis amigos sobre todo con mi mejor amiga con quien me río muchísimo y cuando tengo tiempo libre me gusta ver a mi novio porque lo quiero mucho y cómo no tengo mucho "tiempo libre" para verlo cuando lo veo estoy todavía más alegre y nos reímos mucho.

En mi entorno puedo ir al cine, hacer deportes como fútbol, gimnasia, ir a la piscina y mucha más cosas.

Pero lo que me gusta más es bailar (sobre todo el flamenco), escuchar la música. Pero lo que no me gusta es leer.

TEXTO 17

"Tiempo libre" es cuando una persona hace actividades ó otras cosas como mirar la televisión, ir a pasear, hacer algun deporte, cuando no trabaja. Las posibilidades de ocio que encuentro en mi entorno son las siguientes: deportes, turismo, ciné, música, ir a bailar, cantar, ver museo, téatro, ir de tiendas...

Mis actividades de ocio preferidas son las siguientes: ir a nadar al mar por las grandes vacaciones y a la piscina por el resto de l'año, me gusta este deporte porque me gusta mucho el agua, me gusta nadar como si fuera un pese.

Además creo que el agua es muy importante desde mucho tiempo, como por ejemplo la pesca, también l'agua es muy importante por el ser humano, que es compuesto de 70%. Además practicar deportes es bueno para la salud.

Mi segunda actividad preferida es muy diversa, mis preferidas son las músicas que pertenece a la cultura africana, como por ejemplo el jazz, hip-hop y el RAPÓ ó el R'N'B... y bien seguro bailar sobre ellas.

De los 6 años hasta los 8 años practique el baile clasicó, después de los 8 años hasta los 10 años practique gimnasia rytmica y para terminar de los 10 años hasta ahora practico el hip-hop los sabados. Me gusta también ir al ciné, ir de tiendas con mis amigos después de los cursos, resientemente mis amigos

y yo fuimos a ver x.men . Para terminar me gusta por las vacaciones con mi prima vamos de fiesta en fiesta a bailar, ir en unos paf con mis amigos de españa.

Para concluir yo diría que es mejor pasarse el tiempo libre en bailar, escuchar música, ir al cine ó ir de tiendas en vese de trabajar, pero bueno hay que ganarse la vida par sobre vivir. Afortunadamente el trabajo y el tiempo están bien repartidos.

TEXTO 18

Todos podemos aprovechar del ocio y de la vida cotidiana. Luego el ocio es un momento de diversión que hace parte de la vida cotidiana en la que se puede hacer muchas cosas diferentes.

Luego por una parte tenemos el ocio que se puede asociar al tiempo libre, a la diversión y también al descanso. En el se puede hacer varias cosas: ir a la bolera, al cine, ver la tele, hacer deportes...Todo eso permite desahogarse y cambiarse las ideas de uno.

Por otra parte hay la vida cotidiana que se opone al ocio porque hay el trabajo que da stress y unas cuantas responsabilidades. También es posible aburrirse. Pero el ocio nos cambia de la costumbre y lo banal.

Mis ocios son muy diversos.Por ejemplo,el futball me permite hacer sacar el stress al interior del cuerpo acumulado durante al semana o el dia. El cine es salir con los amigos y cambiar de ambiente, que permite hacerse otras ideas y descansar la cabeza, como salir de noche.

Pero además me divierto más yendo al PUB porque se hace la fiesta. Hay también el computador que tiene usos muy diferentes como jugar o ir sobre la red para difundir sus propias ideas o comunicar con otras personas. Luego tomar el sol y tomar la siesta permiten descansar.

Al cabo, el ocio y la vida cotidiana son muy distintos. El ocio permite renovar su espíritu para afrontarse a la vida cotidiana.

TEXTO 19

El concepto del “tiempo libre” significa que el tiempo que no trabajamos pues lo pasamos en deportes, internet u de fiesta. Eso es el concepto a descansar en el “tiempo libre”.

Las posibilidades de ocio que encuentro en mi entorno es: cine, deportes, música, informatica, mirar la tèle, salir de fiesta. Mi actividad es ir al cine a ver las peliculas de miedo, d'aventura y documentarios u de actions. Me gusta mucho porque pone arte y parese real. Aser deporte es mi otra activida, vamos todos los sábados a jugar el fútbll con los amigos. Es para guardar la forma durante la semana, y me gusta sudar en el campo deportivo, y terminamos echo polvo, pero es buenos para la salud.

Mi siguiente actividad es escuchar la música me gusta mucho el RAP y la salsa. Son música que dan ganas de bailar.

Actividad siguiente es mirar la télé en casa tranquilo con los amigos que viene a mi casa, es agradable.

Informática es grande actividad en los juegos y Internet, los chat, los mail... Es la nueva tecnología. Con esa tecnología como internet podemos comunicar por todo el mundo, se puede encontrar todos los documentos histórico y information del mundo entero.

Salir de fiesta es una de las actividades más practicada por los españoles. Vamos a la discoteca, a pub para escuchar la música, salsa y RAP por Paris. Mi actividades preferidas es ir de fiesta con los colegas en bares ù de Pub ù de discoteca, eso me permite de descansar durante una noche y hablar con gente que encuentro en el pub. Hay vese que nos vamos a pub español, eso me permite d'hablar español con gente de otras provincia y ensima practicar español. La otras actividad es informatica, Internet, el chat. Chateo con mi tío el desde Barcelona y yo en Paris, el tiene web can yo también, y nos permite de comunicar los dos baratisimo por internet. Y todos los amigos d'españa tienen Internet, me permite de tenerme a coriente de mis amigos.

TEXTO 20

El tiempo libre es para mí un momento de ocio, de relajación en el que yo hago lo que quiero. Para mucha gente es un momento en el que no se trabaja, para mí es más un momento en el que uno hace lo que le da la gana. Para mí el trabajo o mejor dicho ciertos trabajos son un placer así que pueden ocupar mi tiempo libre sin ningún problema. Viviendo en una capital como París, tengo todas las posibilidades de ocio que se ofrecen a mí: deporte, teatro, ópera, concierto, exposición, música, etc. Todo a mi disposición.

En mi tiempo libre, me divierto mucho yendo mucho al cine con mis amigos o mi familia. Las películas que más me gustan son las francesas y las españolas: Almodóvar y Klapisch son mis directores favoritos, por cierto "Todo sobre mi madre" es para mí una de las mejores películas del cine español para mi opinión. El teatro también es una de mis aficiones. El teatro se entiende mejor cuando se ve que cuando se lee.

Pero de todas mi aficiones, la más importante es la pintura, desde pequeña, mi madre me enseñó los varios estilos de pinturas. Mi pasión es sobre todo para la pintura moderna: Picasso, Kandinsky, Tapies y Dalí son genios que tienen toda mi admiración. La pintura moderna es interesante pero creo que las obras de artistas contemporáneos son todavía más interesantes. Artistas como Louise Bourgeois son superinteresantes aunque desconocidos. La música y la literatura también tienen un papel muy importante. Creo que los libros que salen hoy no son tan geniales como los de Hugo, Balzac o Cervantes.

En resumen, varios pasatiempos son importantes para mí: el arte, la literatura, la música y el cine son los más importantes en mi vida.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AUGE, M. (1994), *Les sens des autres*. Fayard, Paris.
- BACHMAN, L. y SPOLSKY, B. (2000), *Competencia Comunicativa*. Edelsa, Madrid.
- BARALO, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco/Libros, Madrid.
- BAUMGRATZ-GANGL, G. (1992), *Compétence transculturelle et échanges communicatifs*. Hachette, Paris.
- BENÍTEZ, P. (1994), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Fundación actilibre, Madrid.
- BOSQUE, I. (2004), *Redes*. SM, Madrid.
- CANDON, M., BONNET, E. (1994), *A buen entendedor*. Anaya & Mario Muchnik, Madrid.
- CARÉ, J.M. (1989), *La joie des séries*, en IBRAHIM, A.H. (Coord.) (1989), *Lexiques*. Paris, *Le Français dans le Monde*. Hachette, Paris.
- CARTER, R. y McCARTHY, M. (1988), *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow, Longman, Londres.
- CASANOVA, M. A. y RIVERA, M. (1989), *Vocabulario básico en la EGB*. MEC Espasa Calpe, Madrid.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ (1994), G. *Enseñar Lengua*. Grao, Madrid.
- CHOMSKY, N. (1981), *Langage and learning the debate between*. Havard University, Cambridge.
- CORDER, P. (1978), *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press, Oxford.
- DABÈNE, L. (1995), « L'enseignement de l'espagnol aux francophones. Pour une didactique des langues voisines ». *Langages* 39, París.
- DE CARLO, M. (1995), « Lexiculture et Enseignement », *Études de Linguistique Appliquée*, nº 97. Didier Érudition, Paris.
- DOSSE, F. (1991), *Histoire du structuralisme. Le champ des signes (1945-1966)*. Les éditions de Minuit, Paris.
- DUBOIS, J., et all. (1973), *Dictionnaire de linguistique*. Larousse, Paris.
- FERNÁNDEZ S. (1997), *Interlengua y análisis de errores*. Edelsa, Madrid.
- FRAUENFELDER, U. H. (1980), *Variables intervenant dans l'étude de l'interlange*. Encrages, Ginebra.

- GALISSON, R. (1979), *Lexicologie et enseignement de langues*. Hachette, Paris.
- (1983), *Des mots pour communiquer. Éléments de lexicométhodologie*. CLE International, Paris.
- (1986), *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*. CLE International, Paris.
- (1990), « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues/cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 79. Didier Érudition, Paris.
- (1991), *De la langue à la culture par les mots*. CLE International, Paris.
- (1995), « Lexiculture et Enseignement. Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie et d'Impressionisme », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 97. Didier Érudition, Paris.
- GALISSON, R. y COSTE, D. (1976), *Dictionnaire didactique des langues*. Hachette, Paris.
- GENOUVRIER, E. y PEYTARD, J. (1972), *Linguistique et enseignement du français*. Larousse, Paris.
- GERMAIN, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues*. CLE International, Paris.
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (1999), *Profesor en acción 2*. Edelsa, Madrid.
- LAUFER, B. (1986), *Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research*. International Review of Applied Linguistics.
- LEECH, G.N. (1974), *Semantics*, Harmondsworth. Penguin Books. (Trad. Esp. 1977, Madrid, Alianza).
- LEVENSTON, E. A. (1979), *Second language acquisition: issues and problems*. Interlanguage Studies Bulletin.
- LITTLEWOOD, W. (1981), *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Oxford University Press, Oxford.
- LÓPEZ MORALES, H. (1978), *Aporte de la lingüística a la enseñanza del español*. Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua española, Puerto Rico.
- LOZANO, J., PEÑA-MARÍN, C. y ABRIL, G. (1999), *Análisis del discurso*. Cátedra, Madrid.
- LYONS, J. (1990), *Sémantique linguistique*. Larousse, Paris.

- LLOBERA, M., HYMES, D., HOMBERGER, N. H., CANALE, M., COTS, J. M. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, Madrid.
- MATEO GARCÍA, M.V. (1998), *Disponibilidad léxica en el COU almeriense*. Universidad de Almería, Almería.
- McCARTHY, M. (1990), *Vocabulary*. Oxford University Press, Oxford.
- NATTINGER J. R. y DECARRICO J. S. (2001), *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- PASTORA HERRERO, J. F. (1990), *El Vocabulario como agente de aprendizaje*. La Muralla, Madrid.
- PAZ BATTANER (1992), *La enseñanza del español como lengua materna*. Actas del Congreso de Sevilla.
- PETIT, J. (1987), *Acquisition linguistique et interférences*. APLV éd., Paris.
- PORCHER, L. (1987), *Champ des signes*. Didier-CREDIF, Paris.
- PUJOL, M., NUSSBAUM, L. y LLOBERA, M. (1998), *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Edelsa, Madrid.
- PUREN, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-CLE International, Paris.
- (1994), *La didactique des langues à la croissée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Didier érudition, Paris.
- RENZI, L. (1982), *Introducción a la filología románica*. Gredos, Madrid.
- REYES, G. (2001), *Cómo escribir bien en español*. Arco/Libros, Madrid.
- (1998), *El abecé de la pragmática*. Arco/Libros, Madrid.
- RICHTERICH, R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette, Paris.
- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (1994), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Oxford University Press, Oxford.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1986), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Oxford University Press, Oxford.
- TODOROV, T. (1989), *Nous et les autres*. Seuil, Paris.
- VERBUNT, G. (1994), *Les obstacles culturels aux apprentissages*. CNDP, Paris.
- VOGEL, K. (1995), *L'interlangue la langue de l'apprenant*. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.

VIGNIER, G. (1987), « *Compétence textuelle et compétence lexicale* », *Le Français dans le Monde*, nº 210. Hachette, Paris.

WILLIS, D. (1990), *The Lexical Syllabus*, Collins Cobuild.

ZANÓN GÓMEZ, J. y otros (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen, Madrid.

ZARATE, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*. Hachette, Paris.

(1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier-CREDIF, Paris.