

PROGRAMA DE ACTIVIDADES PARA LA  
RECUPERACIÓN Y REPASO DE LÉXICO



1324

[Programa de actividades para la recuperación y repaso de léxico](#)  
*Alfonso González Bartolessis*



Editado por la Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso para eumed.net

**Derechos de autor protegidos.** Solo se permite la impresión y copia de este texto para uso personal y/o académico.

Este libro puede obtenerse gratis solamente desde  
<http://www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1324/index.htm>  
Cualquier otra copia de este texto en Internet es ilegal.

Master en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera  
Instituto Cervantes – UIMP  
2005/2006

**PROGRAMA DE ACTIVIDADES PARA LA  
RECUPERACIÓN Y REPASO DE LÉXICO**

**Memoria de máster realizada por: D. Alfonso González Bartolessis**

**Dirigida por: Dña. Rosario Alonso Raya**

## Índice

<b>Apartado</b>	<b>Página</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>5</b>
<b>1. Abstract</b>	<b>6</b>
<b>2. Objeto del trabajo</b>	<b>7</b>
2.1 Hipótesis de partida	7
2.2 Definición de objetivos	7
2.3 Justificación	8
2.4 Estructura del trabajo	8
<b>3. Estado de la cuestión</b>	<b>10</b>
3.1 Procedimiento e instrumentos: encuestas	10
3.1.1 Análisis de datos de las encuestas	11
3.1.1.1 Metodología de la investigación	11
3.1.2 Resultados de la preguntas	12
3.2 Observación de clases	18
3.2.1 Análisis de datos de la observación	18
3.2.1.1 Metodología y procedimiento de la observación	18
3.2.1.2 Análisis de datos de la observación de clases	18
3.3 Análisis de materiales	20
3.3.1 Metodología y procedimiento del análisis	20
<b>4. Fundamentación teórica</b>	<b>24</b>
4.1 ¿Por qué un programa para el repaso de léxico?	24
4.2 Estrategias de aprendizaje y repaso de léxico	24
4.3 El repaso de léxico	24
4.4 ¿Repaso o repetición?	26
4.5 Tipos de repaso: Repaso receptivo y repaso productivo	26
4.6 ¿Cómo realizar el repaso de las unidades léxicas?	27
4.7 Características que hay que repasar de una unidad léxica	27
4.8 ¿Qué unidades léxicas repasar?	28
4.9 Número de unidades léxicas que hay que repasar	29
4.10 Acciones que hay que desarrollar en las actividades para el repaso de léxico	29
4.11 El aspecto lúdico y el entorno afectivo	30
4.12 El repaso de léxico mediante el uso de tarjetas de palabras	31

4.13 El ordenador de papel	33
<b>5. Propuestas de aplicaciones prácticas</b>	<b>34</b>
5.1 Estructura de las actividades del programa de repaso de léxico	34
5.2 Características comunes de las actividades de repaso de léxico	35
5.3 Grupo meta de las actividades del programa de repaso de léxico	37
5.4 Actividades con tarjetas de palabras	38
5.4.1 El ordenador de papel	39
5.4.2 La palabra prohibida	45
5.5 Actividades sin tarjetas de palabras	50
5.5.1 Seis colores	51
5.5.2 Diario de palabras	54
5.5.3 ¡Pregunta, pregunta!	56
5.5.4 Cada oveja con su pareja	58
5.5.5 Tira palabras	59
5.5.6 Pinta	60
5.5.7 Vamos a jugar en el sol	62
5.5.8 Enlace	64
<b>6. Conclusiones</b>	<b>65</b>
<b>7. Glosario</b>	<b>66</b>
<b>Anejo 1: Encuesta</b>	<b>67</b>
<b>Anejo 2: Tarjetas de palabra</b>	<b>69</b>
<b>Anejo 3: Tarjetas tipo <i>Taboo</i></b>	<b>70</b>
<b>Anejo 4: Plantilla el juego <i>6 colores</i>.</b>	<b>71</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>72</b>

While without grammar very little can be conveyed, without vocabulary *nothing* can be conveyed.

(Sin gramática es difícil comunicarse, sin vocabulario, *no hay* comunicación.)

Wilkins (1972)

**Agradecimientos:**

Me gustaría empezar agradeciendo la labor fundamental de mi tutora Rosario Alonso Raya para poder elaborar esta memoria, y especialmente su dedicación, paciencia, consejos y profesionalidad.

Me gustaría darles las gracias también a:

Anthony Bruton, profesor de Metodología de la Enseñanza de la Universidad de Sevilla, por sus consejos acerca de parte de la bibliografía para elaborar esta memoria.

José Antonio Gallego Rodríguez, Jefe de Estudios de Clic International House en Sevilla, por su ayuda con las encuestas, y a todos los profesores de esta institución que participaron en la investigación.

Marc Thompson, Jefe de Estudios del Área de Lenguas Modernas de la Escuela de Hostelería de Sevilla, por su ayuda al permitirme observar sus clases.

Pedro José Pérez Polo, Jefe de Estudios de la UIMP en Sevilla, por su ayuda y acogida en el periodo de prácticas donde tuve oportunidad de completar mi formación como profesor y observar a otros docentes del centro.

A mi familia y a Aida por su paciencia, ayuda, cariño y comprensión, fundamentales para poder haber realizado esta memoria.

## **1. Abstract**

La idea de hacer una memoria que presente un programa de actividades para el repaso de léxico surge tras observar cómo después de presentar nuevas unidades léxicas a nuestros alumnos, la oportunidad de estos de volverlas a utilizar en el aula de ELE es muchas veces escasa o nula. Parece que existe la creencia de que una vez presentado el léxico, es el alumno el que lo tiene que repasar de forma autónoma, mientras que en el aula se le presta más atención a otros aspectos de la lengua. Tras analizar las creencias a este respecto de profesores de ELE mediante encuestas, observación de clases y análisis de materiales, se ha constatado que aún queda un largo camino por recorrer.

En esta memoria, se trata por tanto de hacer que el repaso de léxico pase a formar parte activa de las clases de ELE, al igual que ya lo forman, por ejemplo, actividades encaminadas hacia la reflexión gramatical, y de dotar a nuestros alumnos de herramientas alternativas para el aprendizaje autónomo de léxico. Dichas herramientas consisten en una serie de propuestas para el desarrollo de actividades, en su mayoría de tipo lúdico, para el repaso del léxico en el aula de ELE y, como se apuntaba antes, para que el alumno también repase léxico de forma autónoma.

## **2. Objeto del trabajo**

### **2.1 Hipótesis de partida**

Aunque hoy en día la enseñanza de léxico y su inclusión en la mayoría de programaciones didácticas y manuales de ELE es ya un hecho, aún queda mucho hasta llegar a conseguir la misma relevancia que recibe la gramática.

Como se apuntaba en la frase de Wilkins (1972) que abre esta memoria, sin gramática es difícil comunicarse, pero sin vocabulario, la comunicación no es posible. Sin embargo, cuando se consultan los manuales de ELE que utilizamos a menudo en nuestras clases, no es sorprendente ver gran cantidad de páginas dedicadas a la reflexión gramatical o a actividades para el repaso de estructuras gramaticales; hecho que contrasta con la menor presencia de aquellas dedicadas a la reflexión sobre el léxico o al repaso de léxico.

Tampoco es fácil encontrar en los manuales de ELE herramientas que ayuden al alumno en su aprendizaje autónomo del léxico; pero sí encontramos, sin embargo, reglas gramaticales sistematizadas y de fácil consulta por parte del alumno.

Con esta memoria pretendemos, por tanto, paliar la falta de actividades de tipo general dedicadas al repaso de léxico; es decir, de actividades que no sólo se centren en el repaso de un campo semántico o temático determinado sino que ayuden al alumno a asentar y mejorar, de cara a la producción, todo el léxico aprendido.

### **2.2 Definición de objetivos**

El principal objetivo del programa que se presenta en esta memoria es el de repasar, afianzar y memorizar el léxico visto en el aula de ELE, y para su realización se ha atendido también a los siguientes objetivos específicos:

- analizar el estado de la cuestión entre los profesionales de ELE y contrastar sus respuestas con las hipótesis de partida;
- analizar y comparar una muestra de manuales de ELE y contrastar el resultado de dicho análisis con las hipótesis de partida;
- fundamentar las hipótesis de partida con trabajos realizados por la comunidad profesional hasta el momento y definir los conceptos teóricos que sirven de base a esta memoria;
- crear actividades de tipo comunicativo y lúdico para el repaso de léxico;
- dotar a la comunidad de profesionales de herramientas que faciliten su trabajo;
- dotar a los alumnos de herramientas para el aprendizaje de léxico de forma autónoma;

- dejar abiertas vías a la investigación para futuros trabajos en esta área.

Se pretende también que, a través de las actividades que se presentan, los alumnos alcancen los siguientes objetivos (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2001):

- la mejora de sus competencias generales: tanto por lo que se refiere a conocimientos declarativos como a las destrezas y habilidades necesarias para su puesta en práctica en la competencia existencial y en la capacidad de aprender. Se tratará pues de fomentar la interacción entre alumnos y el aprendizaje autónomo;
- la mejora de la competencia comunicativa, primando la competencia lingüística comunicativa a través de la realización de las distintas actividades: comprensión, expresión, interacción y mediación. Sin dejar de lado las competencias sociolingüísticas ni las pragmáticas.

### **2.3 Justificación**

Este programa tiene por objeto completar, mediante la activación de distintos procesos cognitivos, el estudio del léxico en aquellos métodos de enseñanza que fomenten el desarrollo de las destrezas comunicativas de los alumnos así como desarrollar el conocimiento mediante la práctica repetida que sólo se adquiere de manera progresiva, es decir, el saber procedimental (Gómez Molina, 1997:71).

La memoria hace un repaso de diversos estudios realizados por la comunidad profesional relacionados con la enseñanza y aprendizaje de léxico, y, más concretamente, de los trabajos dedicados a actividades o teorías relacionadas con el repaso de léxico y el proceso que lleva a que las unidades léxicas pasen a formar parte de la memoria a largo plazo. No obstante, a pesar del interés que presentan estos estudios, en muchos casos sus hallazgos no se han llevado a la práctica en el aula.

Por contra, esta memoria presenta una serie de propuestas que podrían permitir que la comunidad profesional pudiera valerse de distintas alternativas en el uso de actividades para el repaso de léxico, atendiendo a las necesidades de sus alumnos.

### **2.4 Estructura del trabajo**

En este programa hemos tratado de hacer que las teorías sobre la enseñanza y aprendizaje de léxico tuvieran reflejo en una serie de propuestas en forma de actividades para su aplicación en el aula de ELE. Para ello, este programa se ha



estructurado en diferentes apartados, que abarcan desde la presentación de la hipótesis de partida, pasando por el análisis del estado de la cuestión y los diferentes métodos que se han seguido para llevar a cabo dicho análisis, hasta un informe crítico de los trabajos realizados hasta el momento en este campo. Para finalizar, hemos plasmado las teorías que aportaban dichos trabajos en una serie de propuestas para su aplicación en el aula de ELE y, a modo de conclusión, ofrecemos una interpretación de los datos y una reflexión final. A continuación, se detallan las partes en las que se estructura esta memoria junto con una breve descripción de lo que se aporta en cada una de ellas:

- Abstract: donde se realiza un resumen del contenido de este programa;
- Objeto de trabajo: apartado en el que se presentan las hipótesis de partida que llevaron a la elaboración de esta memoria, se resumen sus objetivos, se justifica su razón de ser, y se ofrece un esquema de la estructura del trabajo;
- Estado de la cuestión: apartado que analiza la relevancia y el punto en el que se encuentra el tema propuesto en el mundo profesional de ELE mediante el desarrollo de encuestas, el análisis de materiales destinados a la enseñanza y la observación de clases;
- Fundamentación teórica: aquí se realiza un informe crítico de los trabajos que se han presentado hasta la actualidad relacionados con el tema de esta memoria, así como también una presentación de la implicación que estos trabajos tendrán en el desarrollo de nuestras propuestas;
- Aplicaciones prácticas: apartado en el que se recogen las actividades que hemos considerado oportunas tras el análisis del estado de la cuestión y sobre la base de la fundamentación teórica;
- Conclusiones: reflexión final acerca de este trabajo e interpretación de datos;
- Glosario: compendio de términos usados de manera frecuente en este trabajo y su definición;
- Anejos: colección de materiales útiles para el desarrollo de las actividades presentadas;
- Bibliografía: resumen de las obras utilizadas y citadas para la realización de este trabajo.

### **3. Estado de la cuestión**

Para analizar el estado de la cuestión se han utilizado tres métodos distintos:

- encuestas: para obtener gran cantidad de datos que respondieran a distintas preguntas de forma rápida;
- observación de clases: para contrastar parte de la información obtenida en las encuestas;
- análisis de materiales: para valorar el tipo de actividades propuestas en manuales para la enseñanza de ELE relacionadas con el tema de esta memoria.

A continuación se detallan los procedimientos que se han utilizado y los resultados obtenidos en cada uno de los casos.

### **3.1 Procedimiento e instrumentos: encuestas**

Como ya se ha apuntado anteriormente, la hipótesis de partida que condujo a la elección del tema de esta memoria, es que, mientras que la gramática recibe buena parte de la atención en lo que a actividades de repaso se refiere, tanto en manuales como en las clases, el léxico suele quedar relegado a un segundo plano. Para contrastar esta hipótesis de partida así como para comprobar el estado de la cuestión en lo referente al uso de actividades para el repaso de léxico, optamos por realizar encuestas que mostraran hasta qué punto dichas hipótesis tenían o no validez.

La decisión de realizar encuestas atendiendo a distintas escalas de valoración, se debe a las siguientes razones:

- la posibilidad de manejar y analizar datos de manera más objetiva;
- la posibilidad de obtener datos de manera rápida en relación al tiempo de que se disponía;
- la inclusión de matizaciones respecto a los grados de acuerdo y desacuerdo de ciertas preguntas por parte de los encuestados;
- la amplitud de la muestra de profesores encuestados;
- el tiempo disponible.

A menudo se cita como problema clave de las encuestas la posible falta de sinceridad de los encuestados, aunque en este caso hemos intentado que trataran de responder con la mayor sinceridad, es evidente que habrá que tener en cuenta este factor en el análisis de los datos.

La terminología utilizada no debía suponer ningún problema, ya que se trata de una encuesta dirigida a profesores de ELE que desempeñan su labor en España en un centro de reconocido prestigio.

En cuanto a la posibilidad de que las preguntas abiertas ofrecieran respuestas dispares, difíciles de valorar o cuantificar, hemos de señalar que precisamente el objetivo de este tipo de preguntas era el de:

- recoger impresiones que pudieran aportar mejoras en el campo del aprendizaje de léxico con experiencias personales;
- obtener respuestas más precisas de los encuestados, que nos acerquen a la realidad de las actividades que desarrollan en el aula.

No obstante, en la mayoría de los casos, hemos optado por trabajar con preguntas cerradas en las que los encuestados pueden elegir entre una serie de respuestas para que el trabajo posterior de cuantificación resulte más fácil.

Además, en cada pregunta cerrada, siempre se deja la posibilidad de dar una respuesta abierta para que el encuestado pueda aportar los datos que considere oportuno y que, en su opinión, no estuvieran recogidos en la pregunta.

Las escalas usadas son aquellas que se utilizan de manera habitual en las investigaciones de nuestra área. A continuación, se citan los distintos tipos de escalas. Todas ellas tienen como característica principal que es posible matizar el grado de acuerdo y desacuerdo con las preguntas:

- Escala de Likert: se usan escalas para mostrar acuerdo o desacuerdo en preguntas de forma individual. En la mayoría de los casos se ofrecen respuestas descriptivas (por ejemplo, el caso de la pregunta 1.a. Consultar Anejo 1), aunque también hemos recurrido a la forma numérica (caso de la pregunta 2. Consultar Anejo 1).
- Escala de Thurstone: son preguntas en las que los encuestados deben elegir entre una lista de rasgos respecto de un fenómeno (caso de la pregunta 6b. Ver Anejo 1).
- Escala de Guttman: es un tipo de escala acumulativa en la que cada pregunta tiene una serie de respuestas en la que la primera debe incluir a las restantes (caso de la pregunta 6c. Consultar Anejo 1).

Cada encuesta disponía además de un número que la identificaba para poder hacer un seguimiento preciso de las que se entregaron y se devolvieron completadas.

### **3.1.1 Análisis de datos de las encuestas**

#### **3.1.1.1 Metodología de la investigación**

Para obtener datos que aportaran conclusiones y permitieran una mejor elaboración del programa de recuperación y repaso de léxico, se repartieron 20 encuestas (Anejo 1) entre profesores de ELE del centro CLIC International House de Sevilla para que fueran devueltas completas en el plazo de una semana.

Se estima que para la realización de cada encuesta se debían emplear como máximo 5 minutos.

De las 20 encuestas que se pasaron se devolvieron 11 completas. Los resultados de estas once encuestas son los que se han utilizado para extraer las conclusiones. Para mayor claridad en los resultados obtenidos, se han elaborado gráficos que permiten observar el tanto por ciento de los encuestados que respondieron a alguna de las alternativas que se ofrecen.

Como datos previos a las preguntas que conforman la encuesta hay que señalar:

- el 63% de los encuestados son de sexo masculino (7), mientras que el 27% restante son de sexo femenino (4);
- la edad de los encuestados oscila entre los 30 y 51 años;
- el 63% de los encuestados ha estado dando clases de español entre 4 y 10 años, mientras que el 27% restante lleva más de 10 años en la profesión. (Este dato es importante ya que nos indica la experiencia de los encuestados);
- el 100% de los encuestados es de nacionalidad española, algo que, a la hora de la enseñanza de léxico, podría suponer una ventaja por el conocimiento que se tiene de la lengua materna.

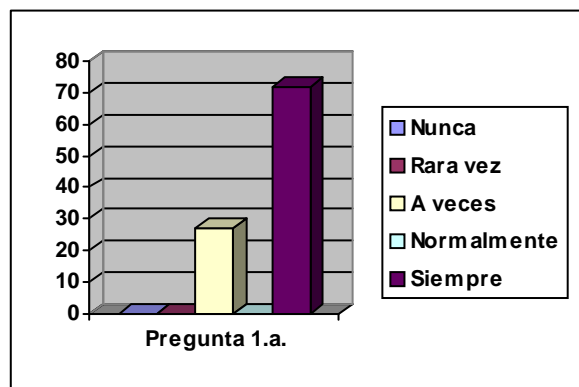
### 3.1.2 Resultados de la preguntas

En cuanto a las preguntas relacionadas con la enseñanza del léxico en el aula de ELE, la encuesta está dividida en dos partes.

En la primera parte se pretendía obtener datos generales sobre la actuación del profesor de ELE a la hora de enseñar léxico en el aula.

Así en la pregunta 1.a titulada: "*¿Tiene en cuenta en su programación para las clases de ELE un apartado específico dedicado a la enseñanza de léxico?*":

- el 72% de los encuestados respondió que siempre lo hacía;
- mientras que el 28% declaró hacerlo a veces. Estas cifras muestran que a la hora de hacer una programación, el léxico va adquiriendo un papel cada vez más relevante en la enseñanza de ELE.



**Figura 1. Pregunta 1.a. "¿Tiene en cuenta en su programación para las clases de ELE un apartado específico dedicado a la enseñanza de léxico?"**

La pregunta 1.b titulada: "*Si ha contestado afirmativamente a la pregunta anterior, ¿podría explicar de qué tipo?*", intenta ahondar en los detalles concernientes a la programación que se emplea para la enseñanza de léxico. El 27% no contestó a la pregunta; lo cual puede indicar que, o bien ésta no estaba bien formulada, o bien que simplemente los encuestados no han querido dar detalles sobre el tipo de programación que utilizan en la enseñanza del léxico. En cuanto al 72% que contestó a la pregunta, las respuestas son variadas, ya que se trataba de una pregunta abierta. Destaca que la mitad del 72% cite el deseo del estudiante y la programación curricular como base del apartado dedicado a la enseñanza de léxico dentro de su programación para las clases de ELE. Del resto, cabe destacar la mención al tipo de actividades que utilizan (campos semánticos, lluvias de ideas, etc.).

En cuanto a la pregunta 2 titulada: "*¿Qué cantidad de léxico enseña aproximadamente en una hora de clase?*":

- el 81% de los encuestados declara enseñar entre 10 y 15 unidades léxicas por hora de clase;
- el 9% enseña entre 15 y 20 unidades léxicas;
- el 9% restante declara enseñar las unidades léxicas según el objetivo que pretenda en cada clase.

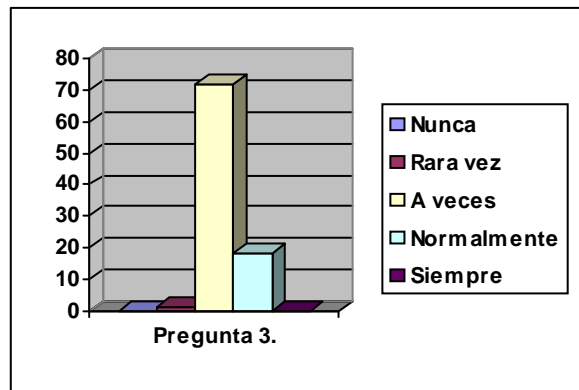
Podemos concluir entonces que el 81% comparte la idea de Kramersch (Nation, 2001:230) y también la que se presenta en este programa de repaso de léxico sobre la idoneidad de enseñar entre 5 y 7 unidades léxicas por hora de clase.

La pregunta 3 titulada: "*En sus clases el alumno es quien elige el léxico que quiere aprender*", ofrece los siguientes resultados:

- en el 72% de los casos es "a veces" el alumno el que elige el léxico que quiere aprender;
- en un 18% de los casos, es el alumno el que "normalmente" decide el léxico que quiere aprender y;
- sólo en un 9% de los casos, es el alumno el que "rara vez" elige el vocabulario que quiere aprender.

En este programa de repaso del léxico se defiende la idea de que el alumno debería tener más protagonismo a la hora de elegir el léxico que crea útil para sus

necesidades comunicativas. El alumno debe compartir esta tarea con el profesor y no ser únicamente éste último quien elija el léxico que el alumno debe aprender en el aula de ELE, como indica Kramsch (Nation, 2001:230). El hecho de que en el 72% de los casos sea el alumno el que “a veces” tenga la oportunidad de elegir el léxico que quiere aprender se podría interpretar como un dato negativo.

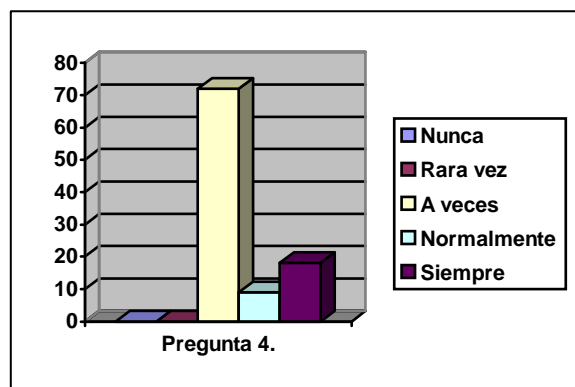


**Figura 2. Pregunta 3. "En sus clases el alumno es quien elige el léxico que quiere aprender"**

En la segunda parte de la encuesta, las preguntas van dirigidas a cómo se desarrolla el repaso de léxico en el aula de ELE.

En la pregunta 4, titulada: "*¿Realiza actividades para el repaso de léxico atendiendo a las diferentes maneras de aprender de sus alumnos?*":

- un 72% de los encuestados respondió que "a veces" realiza actividades de este tipo;
- un 18% reconoce realizar "siempre" actividades de repaso de léxico;
- y el 9% las realiza "normalmente". (Esta pregunta tiene como base un estudio elaborado por Lourdes de Miguel para su memoria de máster en ELE (Lourdes de Miguel, 2005:06) en el que ya obtuvo como respuesta a una pregunta similar que entre el 65% y 75% de los profesores rara vez o nunca animaban al estudiante a utilizar técnicas de memorización, ni dentro ni fuera del aula.)



**Figura 3. Pregunta 4. "¿Realiza actividades para el repaso de léxico atendiendo a las diferentes maneras de aprender de sus alumnos?"**

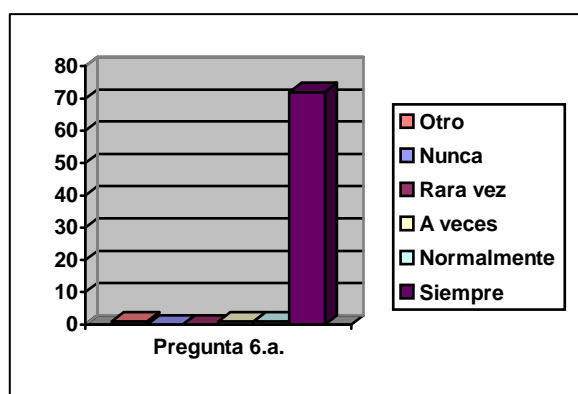
En la pregunta 6, titulada: "¿Cree que es necesario repasar el léxico en las clases de ELE?":

- el 72% de los encuestados respondió que "siempre" es necesario repasar léxico en las clases de ELE. (Dato indicativo del interés de los profesores por realizar actividades de repaso de léxico);

- el 18% de los encuestados cree que sólo a veces es necesario repasar el léxico en las clases de ELE;

- el 9% eligió otra opción para apuntar que la oportunidad de repasar léxico dependía de las necesidades del grupo y del plan de clase.

Contrasta, por tanto, el alto interés de los docentes por realizar actividades de repaso de léxico, con el alto porcentaje de los mismos (72%) que realiza estas actividades sólo "a veces". Ello puede deberse a que no cuentan con las actividades o herramientas necesarias para realizar dicho repaso.



**Figura 4. Pregunta 6.a "¿Cree que es necesario repasar el léxico en las clases de ELE?"**

En la pregunta 5, titulada: “*¿De quién considera que es la labor de repasar léxico?*”:

- el 100% de los encuestados respondió que “de profesor y alumno”.

Este dato parece volver a reflejar que los docentes tienen la necesidad de contar con herramientas que posibiliten la tarea de repasar léxico en el aula de ELE.

La pregunta 6.b, “*¿Cuándo repasa el léxico?*”:

- el 36% eligió la respuesta que indicaba que se hacía un repaso de léxico con una periodicidad que se iba dilatando de forma paulatina en el tiempo;
- el 54%, señaló que repasa léxico después de cada unidad didáctica;
- un 27% señaló las tres opciones.

Esta pregunta se realizó con la intención de contrastar las teorías que proponen investigadores como Pimsleur o Bohn (Pimsleur, 1967:73-75; Bohn, 1997:125) sobre la necesidad de que aumente paulatinamente el intervalo de tiempo para repasar léxico.

Los datos muestran que los docentes de ELE repasan léxico en el aula, pero probablemente no saben con seguridad cuándo hacerlo para que dicho repaso sea realmente efectivo.

Las respuestas a la pregunta 6.c, titulada: “*¿Cuánto tiempo dedica al repaso del léxico por cada hora de clase?*” fueron:

- el 63% señaló que repasa léxico entre 5 y 10 minutos por hora de clase;
- un 18% declara dedicar más de 10 minutos al repaso del léxico por cada hora de clase;
- el 18% restante declara que el tiempo que dedica al repaso del léxico depende de las necesidades de los estudiantes.

En este caso los resultados obtenidos se acercan más a las teorías de Kramsch (Nation, 2001:230), quien indica que, para el repaso del léxico mediante el uso de tarjetas de palabras (actividad principal de esta memoria), no sería necesario emplear más de 3 minutos al día.

La pregunta 6.d, titulada: “*¿Qué tipo de actividades utiliza para el repaso de léxico?*”, es una pregunta de tipo abierto con la que se pretendía obtener ejemplos de las actividades que los profesores de ELE utilizan en el aula. Los resultados fueron:

- el 36% de los encuestados coincide en realizar actividades donde las unidades léxicas han de usarse en contexto. La mayoría de los ejercicios que se citan son aquellos en los que se deben rellenar huecos, actividades que, por lo tanto, no son realmente productivas ni comunicativas;



- el 72% de los encuestados coincide en realizar actividades de tipo lúdico, más en sintonía con las actividades que este programa de repaso de léxico propone, por ejemplo: *Taboo*, *Pictionary*, etc.
- un 9% dejó sin contestar esta pregunta.

La pregunta 7, "*Si no repasa léxico, ¿por qué no lo hace?*", quedó sin responder, ya que la totalidad de los encuestados realiza actividades de repaso de léxico.

La pregunta 8, tenía como objetivo identificar la creencia de los docentes de ELE acerca de los grupos clasificados por edades que necesitan repasar léxico de manera más frecuente. Los resultados fueron:

- el 90% contestó que se debe repasar léxico con alumnos de todas las edades;
- un 10% dejó esta pregunta sin contestar.

La pregunta 9, tenía como objetivo identificar las creencias del profesorado de ELE sobre los grupos clasificados por niveles de competencia de la lengua que necesitan repasar léxico de manera más frecuente. Los resultados fueron los siguientes:

- el 81% de los encuestados respondió que el léxico debe repasarse con alumnos de cualquier nivel;
- el 9% declaró que era necesario repasar principalmente con alumnos de niveles más bajos.;
- un 10% dejó esta pregunta sin contestar.

Analizando los resultados que se desprenden de las encuestas, se podría concluir que parece necesario dotar a los docentes de ELE de un programa articulado de repaso del léxico, con las herramientas y actividades precisas que permitan a posteriori que el alumno pueda desarrollar ese proceso de forma autónoma. No parece necesario informar a los docentes de ELE de la necesidad de todos los alumnos de repasar léxico, independientemente de su nivel o edad, ni el tiempo que deben dedicar a esta actividad, pero este programa sí puede servirles de guía para saber cómo y cuándo.

### **3.2 Observación de clases**

Como se apuntaba anteriormente, el trabajo de observación tenía el objetivo de contrastar varias de las respuestas obtenidas en las encuestas y recoger información de primera mano acerca de los métodos de enseñanza de léxico.

### **3.2.1 Análisis de datos de la observación**

#### **3.2.1.1 Metodología y procedimiento de la observación**

En este caso, se pretendía saber concretamente si eran los alumnos o los profesores los que elegían el léxico en sus clases. Para ello se recogió información de la observación de clases de español de la asignatura de *Prácticas comunicativas* en la sede de la UIMP/ISA de Sevilla y de *Inglés para el turismo* en la Escuela de Hostelería de Sevilla, sin que los docentes estuvieran informados del motivo exacto de dicha observación, para intentar no alterar con la presencia de un observador el desarrollo habitual de las clases. La observación se desarrolló durante una semana en ambos casos.

#### **3.2.1.2 Análisis de datos de la observación de clases**

En el caso de las clases de español se trataba de un grupo homogéneo de aproximadamente 8 alumnas universitarias norteamericanas de entre 20 y 22 años. En la observación de esta clase se anotaron las siguientes características:

- la profesora encargada de la asignatura, presentaba el léxico que suponía que iba a dar problemas a las alumnas siguiendo la programación marcada por el centro con un enfoque comunicativo. El léxico presentado era el que aparecía en textos escritos o en audiciones que se iban a utilizar en clase;
- la intención de dicha presentación era la de hacer que las alumnas intentaran inferir el significado de las distintas unidades léxicas presentadas en la pizarra;
- no se seguía ni se enseñaba ninguna estrategia para el aprendizaje ni para el repaso autónomo de léxico;
- la forma de repasar el léxico se realizaba mediante la creación de diálogos entre las alumnas o composiciones por escrito.

En el caso de las clases de inglés, el profesor, de origen inglés, cuenta con una clase de aproximadamente 6 alumnos (chicos y chicas) de entre 18 y 24 años, todos de nacionalidad española. En esta observación se anotaron las siguientes características:

- el profesor escribe siempre en la pizarra, antes de empezar la clase, aquellas unidades léxicas que quiere enseñar en esa unidad y que aparecen en textos escritos o en audiciones que se utilizan en clase;
- en este caso, el profesor de inglés tampoco seguía ni enseñaba ninguna estrategia para el aprendizaje ni para el repaso autónomo de léxico;
- para recuperar léxico de la clase anterior el profesor siempre empezaba las clases preguntando a sus alumnos si recordaban lo que se había visto en la sesión de clase precedente;
- otra manera de recuperar léxico, fue utilizar una actividad basada en el juego *Taboo*. Esta actividad se realizó el último día de la semana y fue el profesor el encargado de preparar las unidades léxicas que se iban a utilizar y que aparecerían en las tarjetas tipo *Taboo*. El léxico que utilizó fue el presentado los días anteriores. El funcionamiento de la actividad consistía en lo siguiente: cada alumno salía a definir una determinada unidad léxica y el resto de sus compañeros adivinaban de qué unidad léxica se trataba.

A modo de conclusión de la observación de clases, cabe decir que:

- en ambos casos eran los profesores los que elegían el vocabulario que los alumnos iban a aprender;
- los alumnos apenas tenían oportunidades para el repaso de léxico en el aula. Si se daba, éste se realizaba casi inmediatamente y por medio de actividades relacionadas muchas veces con el contenido gramatical de la sesión de clase;
- al no existir apenas repaso de léxico, la variedad de las actividades de este tipo era casi nula;
- no se ofrecía a los alumnos ninguna herramienta para el aprendizaje autónomo de léxico.

### **3.3 Análisis de materiales**

En el libro *Aprender y enseñar vocabulario* (Cervero y Pichardo, 2000), se realiza un análisis de actividades provenientes de distintos tipos de manuales para la enseñanza de ELE (algunos con base metodológica distinta). Del libro de Cervero y Pichardo cabe destacar, en relación al tema que trata esta memoria, que las actividades para el repaso de léxico son aquellas que cuentan con menos presencia (por lo que se podría deducir que lo mismo ocurre en los manuales para la enseñanza de español).

### 3.3.1 Metodología y procedimiento del análisis

En este apartado se presenta un estudio de las características de varios manuales de ELE que tienen en común el enfoque nociofuncional comunicativo que utilizan. El objetivo del análisis que aquí se presenta es el de:

- valorar el peso en cada unidad didáctica de los contenidos léxicos frente a los funcionales, gramaticales y culturales;
- analizar el tipo de actividades que se presentan y su relación con el aprendizaje de léxico;
- observar la presentación y el tratamiento del léxico en cada unidad;
- analizar el tipo de actividades para el repaso de léxico presentadas, si las hubiese;
- observar si se presentan herramientas para el estudio o aprendizaje autónomo de léxico.

En primer lugar, se ha analizado el manual *Aula 3* (Corpas et al., 2006) de español de la editorial Difusión. En este manual:

- en lo referente a la organización del índice de contenidos, el alumno tiene a su disposición una gran cantidad de información acerca de los exponentes gramaticales que se van a tratar en cada unidad, pero no en lo referente a los contenidos léxicos. Además, cada unidad dispone de secciones específicas dedicadas a la reflexión gramatical, como ya se nos advierte en la introducción;
- para trabajar con el léxico que se acaba de presentar en una unidad, cada actividad dirigida al alumno hace uso de las unidades presentadas en los textos que componen dichas unidades;
- para repasar el léxico de unidades anteriores, debemos remitirnos a “actividades de práctica formal que estimulan la reflexión y fijación de los aspectos lingüísticos presentados en cada unidad” (Corpas et al., 2006:5) que aparecen al final del manual. Estas actividades repasan aspectos específicos del léxico de alguna unidad que se hubiera presentado previamente;
- aunque el alumno puede hacer estas actividades de forma autónoma, no se le ofrece ninguna estrategia para el repaso del léxico que vaya más allá de la mera ejercitación con una actividad determinada. Es decir, cuando los alumnos realicen una actividad, habrán concluido el repaso de léxico y quizás no tengan oportunidad de encontrarse con ese léxico de nuevo.

1. Todas estas palabras están relacionadas con la publicidad. Colócalas en el cuadro que les corresponda. Piensa si son masculinas o femeninas y añade el artículo correspondiente.

logotipo   feminidad   solidaridad   vallas publicitarias  
 radio   anunciante   folleto   imagen   libertad  
 eslogan   consumidor   modernidad   marca  
 cartel   seguridad   publicista   rebeldía   televisión

**Elementos de un anuncio**  
 El eslogan

**Personas**  
 El consumidor

**Soporte**  
 El cartel

**Connotaciones o valores**  
 La libertad

**Figura 5. Ejemplo de actividad para el repaso de léxico específico en el manual  
 Aula 3.**

El segundo manual para la enseñanza de español que se ha analizado es *Prisma Consolida C1* (Gelabert et al., 2005) de la editorial Edinumen. Este manual:

- constata de manera específica que “cada unidad didáctica tiene autonomía, pero recoge contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de unidades anteriores (retroalimentación)” (Gelabert et al., 2005:4);
- presenta un tipo de actividades en el que parece difícil que se haga dicho repaso, debido a la cantidad tan alta de léxico nuevo que suele presentarse en cada unidad;
- presenta en el índice de contenidos, los contenidos léxicos relacionados con un campo temático determinado;
- el léxico se presenta en relación con campos temáticos y/o campos semánticos.

**1.3.1. Al primer párrafo le faltan numerosos sustantivos y adjetivos, de los que os damos la definición mediante la cual tenéis que deducir la palabra correspondiente.**  
[grupo a]

### La casa de Asterión

Y la reina dio a luz a un hijo que se llamó Asterión.  
Apolodoro, *Biblioteca*, III,1

1. Aversión o rechazo hacia el trato con los demás.
2. Que provoca risa y burla.
3. Grandeza, vanidad o lujo extraordinario.
4. Sosiego, tranquilidad, reposo o descanso.
5. Superficie, vista o lado de algo.
6. Personas que critican o que no están conformes con algo.
7. Llanas o planas.
8. Rebaño o ganado.
9. Conjunto de personas del pueblo, especialmente las que no tienen cultura, educación o una posición social destacada.
10. Humildad o falta de vanidad.


Sé que me acusan de soberbia, y tal vez de (1) ....., y tal vez de locura. Tales acusaciones (que yo castigaré a su debido tiempo) son (2) ....., Es verdad que no salgo de mi casa, pero también es verdad que sus puertas (cuyo número es infinito) están abiertas día y noche a los hombres y también a los animales. Que entre el que quiera. No hallará (3) ..... femeniles aquí ni el bizarro aparato de los palacios, pero sí la (4) ..... y la soledad. Asimismo, hallará una casa como no hay otra en la (5) ..... de la Tierra. (Mienten los que declaran que en Egipto hay una parecida). Hasta mis (6) ..... admiten que no hay un solo mueble en la casa. Otra especie ridícula es que yo, Asterión, soy un prisionero. ¿Repetiré que no hay una puerta cerrada, añadiré que no hay una cerradura? Por lo demás, algún atardecer he pisado la calle; si antes de la noche volví, lo hice por el temor que me infundieron las caras de la plebe, caras descoloridas y (7) ....., como la mano abierta. Ya se había puesto el sol, pero el desvalido llanto de un niño y las toscas plegarias de la (8) ..... dijeron que me habían reconocido. La gente oraba, huía, se prosternaba; unos se encaramaban al estilóbato del templo de las Hachas, otros juntaban piedras. Alguno, creo, se ocultó bajo el mar. No en vano fue una reina mi madre; no puedo confundirme con el (9) ....., aunque mi (10) ..... lo quiera.

**Figura 6. Ejemplo de actividad para el repaso de léxico específico en el manual *Prisma Consolidada C1*.**


El último manual analizado es *Nuevo Ven 2* (Castro et al.) de la editorial Edelsa. Este manual:

- dedica una sección en exclusiva al estudio del vocabulario que titula "lengua en uso" en cada unidad y que según su definición sirve para que los estudiantes "revisen los contenidos funcionales, léxicos y gramaticales de cada unidad" (Castro et al., 2005:3);
- no informa de si el vocabulario visto se recupera para su repaso en unidades sucesivas;
- no ofrece en su parte final actividades de repaso de las unidades vistas;
- no dota al estudiante de ninguna herramienta o estrategia para el estudio del léxico de forma autónoma.


**3 RELACIONA las palabras con los dibujos.**




a. astronauta




b. cráter



c. divisas



d. meteorito



e. esposas (llevar esposado)

a. astronauta  
b. cráter  
c. divisas  
d. meteorito  
e. esposas (llevar esposado)

## **Figura 7. Ejemplo de actividad para el repaso de léxico específico en el manual *Nuevo Ven 2*.**

Como conclusión:

- todos estos manuales presentan en mayor o menor medida alguna actividad para el repaso de léxico, o repasan el léxico presentado en unidades anteriores en cada unidad nueva; aunque realmente la mayoría de las actividades sólo revisan unidades léxicas relacionadas normalmente con campos semánticos muy específicos (por ejemplo: partes del cuerpo, estados de ánimo, etc.);
- independientemente de los distintos niveles a los que van dirigidos estos manuales, no proveen al alumno de herramientas o estrategias para el aprendizaje autónomo del léxico ni para su repaso de manera habitual con el objetivo de que puedan fijarlo en la memoria a largo plazo.

## **4. Fundamentación teórica**

### **4.1 ¿Por qué un programa para el repaso de léxico?**

Cómo expone la frase que introduce esta memoria, poco podemos hacer si no tenemos una buena base gramatical, pero aún menos, o nada, sin léxico. Es tal el peso del léxico comparado con el de la gramática que, como indica Van Patten (Sanz, 2005:268), en los principios para la adquisición de *input* de una L2, “los estudiantes dependen más del uso de unidades léxicas que del de formas gramaticales para entender un significado (cuando ambas contienen la misma información semántica)”.

A todo esto hay que añadir lo que numerosos estudios como los de Flaitz (1998), James, (1996) o Folse (2004) (en Folse 2007) demuestran: nuestros alumnos muestran gran interés por adquirir y mejorar su vocabulario. Aunque cada vez son más los libros de texto y los planes de clase que creamos para nuestros alumnos que prestan más atención y dan más importancia al estudio del léxico, la gramática sigue

teniendo mayor protagonismo en lo que se refiere a la atención que dichos manuales y profesionales de la enseñanza le dedican.

No se trata de denostar aquí a la gramática, pero mientras la comunicación puede hacerse posible incluso sin tener conocimientos gramaticales perfectos, un uso incorrecto del léxico o su desconocimiento da lugar a muchos más problemas de comunicación y malentendidos.

#### **4.2 Estrategias de aprendizaje y repaso de léxico**

Mediante el uso del programa de recuperación y repaso de léxico, se trata de darles a nuestros alumnos la oportunidad de poner en práctica otros métodos para aprender léxico, ya que, según varios estudios (Folse, 2007:90-97), los alumnos que siguen una metodología de estudio estructurada para el aprendizaje de léxico obtienen a la larga mejores resultados que aquellos que no siguen ninguna metodología concreta.

En la misma línea Folse (Folse, 2007:91) advierte que gran parte del éxito de un programa de actividades o estrategias para el aprendizaje del léxico depende de que su uso se haga de forma constante y (Folse, 2007,98) de que las actividades que se utilicen sean variadas, como pretende ser el programa de repaso de léxico que aquí se presenta.

#### **4.3 El repaso de léxico**

Muchos son los autores que a través de diversos estudios demuestran la necesidad de repasar el léxico que se presenta en las clases de segundas lenguas, para que éste pase a formar parte de la memoria a largo plazo (Bahrick y Phelps, 1987:344-349) y no se olvide poco después de haberse estudiado por primera vez (Griffin y Harley, 1996:443-460).

Como señala Nation (Nation, 2001:84), el aprendizaje de una unidad léxica es un proceso acumulativo y, en esta línea, son varios los autores que proponen diagramas de frecuencia en relación al espacio de tiempo que debería pasar hasta que una unidad léxica se repita de nuevo con el objetivo de memorizarla:

- Pimsleur (Pimsleur, 1967:73-75), por ejemplo, propone que las repeticiones iniciales se hagan inmediatamente después de que una unidad léxica haya sido presentada, aumentando paulatinamente el espacio de tiempo que debe pasar hasta volver a trabajar esa unidad léxica. Pimsleur propone así una escala exponencial para demostrar su hipótesis;
- Bohn (Bohn, 1997:125) propone años más tarde algo similar a lo que ya apuntaba Pimsleur, pero la principal diferencia es que señala que



deberíamos repasar lo aprendido después de unas horas, un día, una semana y así sucesivamente;

- Nation por su parte (Nation, 2001:67) recalca que si pasa mucho tiempo desde la primera vez que se presenta una unidad léxica hasta la segunda vez en que la volvemos a ver o utilizar es como si estuviéramos viendo esa unidad léxica de nuevo por primera vez, e insiste en la necesidad de que el repaso o recuperación del léxico se haga de manera continuada para evitar que se produzca dicho efecto.

Pero no sólo el tiempo es un factor determinante, Bahrick y Phelps (Bahrick y Phelps, 1987) introducen el factor de la facilidad inicial de una unidad léxica para ser aprendida como motivo de que después se pueda recordar mejor, y, además, coincidiendo con varios de los autores anteriores, añaden como factor determinante la necesidad de la repetición espaciada de la unidad léxica que se pretenda aprender.

Si en algo se observa que coinciden todos estos investigadores es en la necesidad de espaciar de mayor a menor el número de repeticiones para memorizar una unidad léxica, tal y como se propone en esta memoria, y que dichas repeticiones vengan acompañadas de alguna actividad en la que los alumnos deban hacer un esfuerzo por recordar o recuperar alguna característica de la unidad léxica.

No basta pues con que una unidad léxica se presente una sola vez para conocer toda la información que ésta nos puede ofrecer, sino que la repetición es absolutamente necesaria para aprenderla, ya que cuantas más oportunidades tengamos, mayor será la fluidez con la que podremos acceder a esa unidad léxica en nuestro lexicón mental (Nation, 2001:75-76). Es decir, este programa pretende que nuestros alumnos desarrollen su competencia léxica, que relacionen forma y significado de una unidad léxica y sean capaces de usarla correctamente (Lahuerta y Pujol, 1996:123).

#### **4.4 ¿Repaso o repetición?**

La mayoría de las actividades que se plantean en este programa de repaso y recuperación de léxico recogen ambas funciones. En cada caso hemos descrito el tipo de función que se desarrolla o si se desarrollan ambas. Pero, ¿qué se entiende por cada uno de estos términos?

- Por *repetición* se entiende, la oportunidad de ver una unidad léxica más de una vez;

- mientras que *repaso* viene a significar, la oportunidad que tienen los estudiantes mediante el empleo de diversas actividades de producir el significado o la forma de una unidad léxica.

#### **4.5 Tipos de repaso: Repaso receptivo y repaso productivo**

A la hora de repasar léxico debemos saber por qué lo hacemos (el objetivo) y cuáles son las consecuencias en el desarrollo cerebral de nuestros alumnos. Al tratar de recordar y recuperar una palabra (y por lo tanto repasarla), podemos llevar a cabo dos tipos de acciones (adaptado de Baddeley, 1990:156 y Nation, 2001):

- recuperación, repaso y recuerdo receptivo;
- recuperación, repaso y recuerdo productivo.

En el primer caso, nuestro cerebro reconoce la forma que ve por escrito u oye y trata de recordar su significado. La alternativa productiva presupone el conocimiento del significado de la unidad léxica que queremos emplear e intenta recuperar la forma para poder producirla de manera hablada o escrita. Con producir, no sólo aludimos a la repetición de la unidad léxica sino a usos imaginativos de dicha unidad. Según Baddeley (Baddeley, 1990:156), o Gairns y Redman (Gairns y Redman, 1986:89) mientras en más ocasiones recuperemos y tratemos de recordar una unidad léxica, es decir, cuanto más la repasemos, más se fijaran las conexiones que nos permitirán volver a usarla posteriormente y tener acceso a ella más fácilmente en nuestro lexicón mental.

Así, el tipo de actividades que se presentan en este programa de repaso de léxico trabaja ambas maneras de recuperar las unidades léxicas, tanto receptiva como productiva.

#### **4.6 ¿Cómo realizar el repaso de las unidades léxicas?**

En cuanto a la manera de realizar el repaso de léxico, son varios los autores (Pimsleur, 1967; Bloom y Shuell, 1981; Baddeley, 1990; Bohn, 1997; Cervero y Pichardo, 2000) que coinciden en que es mejor tratar las unidades léxicas de forma espaciada, y no dedicarle atención a una sola durante mucho tiempo en una misma sesión de clase. Esto enlaza con lo que proponen Javier Lahuerta y Mercè Pujol cuando apuntan que el conocimiento del léxico es dinámico y acumulativo, sin ser posible “aprenderlo todo ni todo a la vez” (Lahuerta y Pujol, 1996:123).

Las posibilidades de olvidar una unidad léxica disminuirán de manera directamente proporcional a las repeticiones que se hagan de la misma en clase o de forma autónoma (Pimsleur, 1967; Nation, 2001). Por tanto, las actividades de repaso pretenden favorecer la memorización del léxico.

Además, al utilizar distintas actividades que tienen como objeto trabajar con distintos canales de percepción y desarrollar distintas competencias, variamos el sistema de repaso, lo cual, como indican Cervero y Pichardo (2000:185), hará más efectivo el aprendizaje, ya que los alumnos no tendrán que aprender de forma mecánica y aburrida.

Pauels (Pauels 1990:39) propone asimismo que para que la información no se olvide es conveniente realizar redes mentales. Para aplicar esta propuesta al repaso de léxico, se pueden realizar actividades que desarrollen este tipo de estrategias de memorización mediante asociaciones y enlaces. Dichos enlaces sirven para que nuestra capacidad de retención de léxico aumente (Miller, 1956:81-97) y las unidades léxicas pasen a formar parte de la memoria a largo plazo.

#### **4.7 Características que hay que repasar de una unidad léxica**

Baddeley (Baddeley, 1990:158) y Royer (Royer, 1973) son algunos de los autores que defienden que para que sean mayores las posibilidades de que un alumno retenga más léxico sería recomendable combinar las repeticiones con actividades en las que el alumno tenga que realizar un esfuerzo para recordar las siguientes características de una unidad léxica (adaptado de Nation (Nation, 2001:99)):

- Forma:
  - o Pronunciación;
  - o Forma escrita;
  - o Morfología de las unidades léxicas (en el caso de aquellas monolexemáticas).
- Significado:
  - o Conexión entre forma y significado;
  - o Concepto;
  - o Asociaciones.
- Uso:
  - o Colocaciones;
  - o Contextos de uso;
  - o Restricciones de uso.

En la misma línea, Gómez Molina (1997:69-93) aúna las características de una unidad léxica que un alumno necesita dominar con las competencias generales de la lengua (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica).

#### **4.8 ¿Qué unidades léxicas repasar?**

Son varios los factores que determinan las unidades léxicas que hay que repasar:

- En primer lugar hay que elegir unidades léxicas que tengan alta frecuencia de aparición. Para ello, el docente debe saber qué unidades merecen más atención y guiar con posterioridad al alumno en la elección de aquellas que verdaderamente cubran sus necesidades comunicativas. (Nation, 2001:230).

- Otro factor que determina las unidades léxicas que hay que repasar en este programa está estrechamente ligado con el tipo de actividades que se presentan. En cuanto a la elaboración de las actividades y del léxico que las compone se distinguen tres tipos:

- o aquellas elaboradas y dirigidas por el profesor para que los alumnos las resuelvan: el contenido léxico lo elige el profesor para incidir en el repaso de las unidades léxicas que considere oportunas;
- o aquellas elaboradas por el alumno después de haber recibido las instrucciones pertinentes por parte del profesor: actividades cuyo contenido léxico lo elige el alumno en su totalidad.
- o aquellas elaboradas por profesor y alumno. En este caso el profesor sugerirá ciertos contenidos léxicos que desea que se repasen junto con los propuestos por el alumno.

Debemos intentar reducir el número de actividades en las que es el profesor el que dota de contenido léxico a las actividades sin que el alumno tenga posibilidad de elegir las unidades léxicas que considere que le serán más útiles para un buen uso de la lengua. Esta tendencia de los profesores se veía reflejada en las respuestas a la pregunta 3 de la encuesta (“En sus clases el alumno es quien elige el léxico que quiere aprender”) en la que, en el 72% de los casos, el alumno era “a veces” el encargado de elegir el léxico; mientras que los que lo hacían “normalmente” eran sólo el 18%. Recordemos que no había ningún caso en el que el alumno eligiera siempre.

Que el alumno tenga libertad para escoger cuáles serán los contenidos léxicos de la actividad, no hace más que favorecer la autonomía de aprendizaje y su capacidad de aprender, algo que Carter señala como “probablemente la mejor forma de desarrollar la buena memorización del vocabulario” (Carter, R y McCarthy, M., 1988) y, al fin y al cabo, nadie conoce mejor que los alumnos cuáles son sus necesidades léxicas.

#### **4.9 Número de unidades léxicas que hay que repasar**

A la hora de considerar el número de unidades léxicas que hay que repasar, uno de los factores más importantes que hay que tener en cuenta es el número de repeticiones que tenemos que hacer de esa unidad léxica para que ésta pase a formar parte de la memoria a largo plazo. En un estudio realizado por Tinkham (Tinkham, 1993:371-380), este autor comprobó que aunque los estudiantes necesitaban diferente cantidad de tiempo y de número de repeticiones para aprender una unidad léxica, la mayoría necesitaba entre cinco y siete repeticiones.

En este programa el número de unidades léxicas que hay que repasar va también en proporción directa con otros factores como son:

- el número de unidades léxicas que se hayan presentado;
- el tiempo del que se disponga o se quiera disponer para desarrollar algunas de las actividades de repaso propuestas;
- el tipo de actividad que se desarrolle para el repaso de léxico.

#### **4.10 Acciones que hay que desarrollar en las actividades para el repaso de léxico**

Nation (Nation, 2001:85) cita seis maneras distintas de comunicar el significado de una unidad léxica. Estas seis maneras son las que se utilizan en las actividades del programa de repaso de léxico:

- desarrollo de acciones;
- muestra de objetos reales;
- realización de dibujos o diagramas;
- traducción a la lengua materna;
- definiciones en la lengua meta;
- pistas sobre el contexto lingüístico.

Las ventajas de utilizar este tipo de actividades son, por ejemplo, las siguientes:

- el alumno, mediante el uso de acciones, objetos, dibujos y diagramas, puede ver un ejemplo de lo que significa una determinada unidad léxica. Si además este tipo de estrategia se acompaña de una presentación verbal como sugieren Paivio y Desrochers (Paivio y Desrochers, 1981:780-795), entonces tendremos más oportunidades de que el significado se almacene tanto lingüística como visualmente;
- la traducción a la lengua materna es simple, rápida y se entiende sin ningún tipo de problemas; Carter y McCarthy (Carter y McCarthy, 1988) afirman que mediante el uso de traducciones se aprende léxico en grandes cantidades y rápidamente;

- proporcionando pistas sobre el contexto lingüístico no nos limitamos a una visión biunívoca forma-significado sino que ampliamos el significado de una unidad léxica incluyéndola, por ejemplo, en un campo semántico, dando su registro, el tipo de categoría de palabra del que se trata, etc.

#### **4.11 El aspecto lúdico y el entorno afectivo**

El que una actividad tenga contenidos lúdicos, como las que componen este programa, hace que sea motivadora y que desarrolle la interacción grupal y la afectividad en el aula; lo cual permitirá a su vez que cada alumno desarrolle sus competencias generales y comunicativas y perciba así la función social de la lengua.

Además, el trabajar con recursos didácticos de tipo lúdico, de acuerdo con Hauptle-Barceló y Görrissen (Hauptle-Barceló y Görrissen, 1996:167), “cumple con todas las exigencias de una mejor retención en el proceso de aprendizaje”. Según las mismas autoras, el trabajo con léxico a través de actividades lúdicas ayudará al estudiante a “retener los vocablos situándolos dentro de un contexto divertido”.

En cuanto al entorno afectivo que creamos a través del uso de actividades lúdicas, cabe señalar lo que ya proponía Krashen (Krashen, 1988) en torno a la explicación de la importancia de los filtros a la hora de aprender una lengua. Es preciso que un alumno vea todas sus necesidades satisfechas antes de aprender nuevo léxico, así el filtro estará bajo y el léxico podrá adquirirse de manera fácil y agradable.

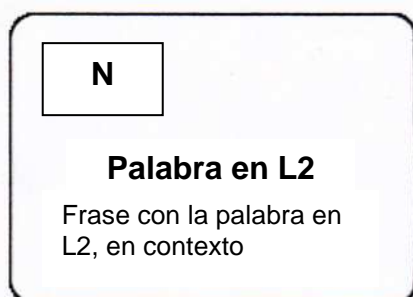
#### **4.12 El repaso de léxico mediante el uso de tarjetas de palabras**

La actividad principal, que se sugiere sea de uso diario, y algunas otras de las actividades que se presentan en esta memoria tienen como base el uso de tarjetas de palabras (traducción del inglés “*word cards*”).

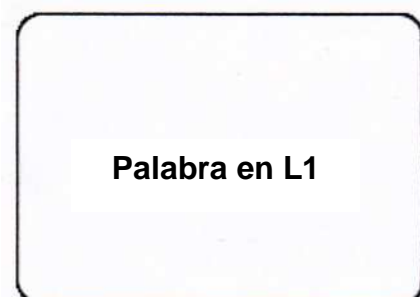
Kramersch (Nation, 2001:230) otorga grandes ventajas al uso de tarjetas de palabras. La principal es que la práctica intencionada de esta estrategia, desarrollando determinado tipo de actividades, dará como resultado mayor éxito en el aprendizaje y memorización de unidades léxicas que el aprendizaje errático y accidental o que el clásico intento de memorización mediante el uso de listas de palabras.

Kramersch (Nation, 2001:230) insta a que si realmente queremos que se cumplan los objetivos marcados con el uso de las tarjetas de palabras debemos tener en cuenta ciertas premisas que transmitiremos a nuestros alumnos para que estos elaboren las tarjetas. Estas premisas van desde aspectos básicos a algunos más complejos (adaptado y ampliado en base a Kramersch, (Nation, 2001:230):

- tamaño: las tarjetas que se usen no deberían ser mayores de 5x8 centímetros (aproximadamente) ya que con este tamaño se facilita su uso;
- las tarjetas de palabras deben ser simples: el proceso de aprendizaje y memorización de vocabulario, es un proceso acumulativo. Incluir una cantidad de información excesiva en cada tarjeta, haría que su uso fuera pesado, confuso y lento;
- las caras de la tarjeta: en cada cara de la tarjeta debe aparecer un solo dato (o a lo sumo dos) relativo a la unidad léxica que se quiera aprender. Por ejemplo, en uno de los lados la forma y en otro su significado. Y si se añadiesen dos datos, en un lado forma y un uso contextualizado de esa forma y en el otro, su significado.
- numeración de las tarjetas: es importante que las tarjetas estén numeradas para que los alumnos puedan controlar la unidad a la que hacen referencia. Esta recomendación deriva de un estudio de Tinkham (1997:138-163) en el que se observó como la agrupación temática de unidades léxicas, en comparación con la agrupación de unidades léxicas por campos semánticos, era más efectiva a la hora de facilitar el aprendizaje de léxico por parte de nuestros alumnos. Por tanto, al ofrecerles el nombre o el número de la unidad a la que pertenecen, los alumnos establecen otro tipo de asociaciones entre las unidades léxicas que mejora la capacidad para poder recordarlas en situaciones posteriores.



Cara con la forma y el número de la unidad en la que se ha visto.



Cara con el significado.

Leyenda:

N: Número o nombre de la unidad en la que se ha visto una determinada unidad léxica.

L2: Lengua que intenta adquirir el estudiante.

L1: Lengua materna del estudiante.

### **Figura 8. Ejemplos de tarjetas de palabras.**

Además, como señala Scherfer (Scherfer, 1989:6), nuestros alumnos aprenden las unidades léxicas de una lengua extranjera, el español en nuestro caso, almacenándolas en el lexicón mental en relación con las unidades léxicas de la lengua materna. Así, la idea que propone Kramersch (Nation, 2001:230) combinando lengua materna y lengua meta supondría una gran ayuda para la memorización del léxico.

Nation (Nation 2001:302) también cita otras ventajas asociadas al uso de tarjetas de palabras, como por ejemplo:

- la eficiencia: en relación con el poco tiempo que se debe invertir usando las tarjetas y los buenos resultados que se obtienen;
- los beneficios para los alumnos: permite que estos sean los que marquen el proceso de aprendizaje de unidades léxicas de forma autónoma y que sean ellos mismos los que, construyendo las tarjetas, desarrollen la capacidad de aprender y decidan qué unidades léxicas son más útiles para ellos.

La actividad base de este programa de repaso de léxico pretende que el alumno, en un primer momento, relacione las palabras con su lengua materna para que, más tarde y a través del desarrollo de otras actividades, pase a crear redes con formas y significados más completos y complejos en la lengua meta.

#### **4.13 El ordenador de papel**

Una parte importante de la base de este programa de repaso y recuperación del léxico se encuentra en las ideas propuestas por Mondria y Mondria-de Vries (Mondria y Mondria-de Vries 1994:47-57) para el repaso de léxico bautizada como “*hand computer*” (que aquí se ha traducido como el ordenador de papel) y también en aquellas propuestas por Kramersch (Nation, 2001:230) en lo que concierne al uso de tarjetas de palabras para el aprendizaje de léxico que hemos presentado anteriormente.

En este programa, las propuestas de Mondria y Mondria-de Vries y Kramersch se combinan con una serie de actividades que pretenden atender a todos los estilos de aprendizaje de los alumnos y que se desarrollarán con el fin de repasar léxico para su memorización. Carter y McCarthy ya señalan en *Vocabulary and language teaching* (Carter y McCarthy, 1990:120) que “la memorización y asimilación efectiva de las



palabras probablemente no es resultado de un método único. El buen alumno trabajará con gran variedad de técnicas, algunas de las cuales serán individuales e idiosincrásicas”.

La producción también es parte importante de las actividades que conforman este programa, ya que a través de ésta haremos que las conexiones mentales entre las unidades léxicas sean más fuertes y duraderas y conseguiremos que el alumno encuentre más fácil llegar a la forma desde el recuerdo del significado.

## **5. Propuestas de aplicaciones prácticas:**

Después del análisis crítico de los trabajos anteriores y del repaso del estado de la cuestión, se ha estimado oportuno crear una serie de actividades que conduzcan a un programa para el repaso de léxico.

### **5.1 Estructura de las actividades del programa de repaso de léxico**

Cada actividad propuesta lleva consigo una tabla a modo de resumen donde se explican sus características. En todas ellas, se desarrollan de forma más amplia los apartados que componen esta tabla y también se añade información útil para la puesta en práctica de la actividad, así como la justificación teórica correspondiente. Esta tabla se basa en aquellas que aparecen en libros como *Games for grammar practice* (Zaorob, M.L. y Chin, E, 2001) o *Actividades lúdicas para la clase de español* (Moreno, C. et al., 2005).

<b>Interacción</b>
<b>Nivel</b>
<b>Papel del profesor</b>
<b>Papel del alumno</b>
<b>Duración</b>

<b>Uso</b>
<b>Material</b>
<b>Tipo de repaso</b>
<b>Características del repaso</b>
<b>Competencia</b>
<b>Acción desarrollada</b>

**Tabla 1. Tabla para el resumen de las características de las actividades.**

A continuación, se detalla el significado de cada uno de los apartados de la Tabla 1, para facilitar su comprensión a la hora de utilizar las actividades:

- Interacción: indica cómo se van a distribuir los alumnos para participar en una actividad: individualmente, por parejas, en grupos, de forma coral;
- Nivel: especifica si esta actividad va dirigida a alumnos de algún nivel en concreto: A1, A2, B1, B2, C1, C2;
- Papel del profesor: indica el rol que desempeñará el docente durante el desarrollo de la actividad;
- Papel del alumno: indica el rol que desempeñará el estudiante durante el desarrollo de la actividad;
- Duración: hace referencia a la recomendación de tiempo que se debe emplear para llevar a cabo una actividad;
- Uso: indica la frecuencia de repetición con la que se recomienda usar una actividad;

- Material: hace referencia a todo aquel material que sea necesario para desarrollar la actividad;
- Tipo de repaso: se refiere al apartado 4.5 de esta memoria. El repaso podrá ser receptivo, productivo o combinar ambos;
- Características del repaso: hace referencia a las características de una unidad léxica que pueden repasarse. Se refiere al apartado 4.7 de esta memoria;
- Competencia: indica la competencia lingüística comunicativa que se pretende desarrollar con el uso de la actividad: comprensión, expresión, interacción y/o mediación;
- Acción desarrollada: hace referencia al apartado 4.10 de esta memoria, en el que se enumeran las acciones que se pueden desarrollar en las actividades para el repaso de léxico propuestas por Nation (Nation, 2001:85).

Además de esta tabla-resumen, cada actividad cuenta con las instrucciones para el desarrollo de la misma, así como también con un apartado que justifica su uso, basado en teorías y trabajos realizados hasta la actualidad, referentes al tema de esta memoria.

## **5.2 Características comunes de las actividades de repaso de léxico**

Las actividades que se presentan en este programa no pretenden ser sólo válidas para temas en los que se trabaje con campos temáticos o semánticos específicos, sino que están concebidas para que su uso pueda ser aplicable a todo tipo de unidades de un programa de enseñanza de ELE y para que se desarrollen en paralelo con las funciones que se quieran practicar con cada una de ellas.

Otras características que comparten estas actividades son:

- la ilustración con ejemplos, imágenes y/o el material necesario para la implementación de las mismas;
- su corta duración, para que puedan usarse principalmente en el aula de ELE;
- su aspecto lúdico, que pretende fomentar la motivación del alumno. En muchos casos, se fomenta la competitividad entre compañeros y la capacidad de cooperar en equipo para desarrollar así la competencia existencial;
- la combinación de un gran número de competencias lingüísticas comunicativas.

Es importante señalar además que las actividades que se presentan en este programa pretenden abarcar los siguientes estilos de aprendizaje (Cervero y Pichardo, 2000:108):

- el orientado a la práctica: el estudiante aprende a través de ejercicios prácticos, como actividades lúdicas en clase o juegos de rol;
- cognitivo-abstracto: el estudiante aprende a través de una estructuración sistemática del léxico mediante el uso de actividades como asociogramas;
- el comunicativo-cooperativo: el estudiante aprende comunicándose y cooperando con los compañeros;
- el visual: el estudiante prefiere *input* de tipo visual y memoriza el léxico a través de imágenes mentales. Las actividades que le ayudan a memorizar son la asociación de las unidades léxicas con objetos reales, el anotar las unidades léxicas o el verlas escritas en algún tipo de soporte;
- el auditivo: el estudiante prefiere *input* de tipo oral, que venga de otros o de él mismo. Las actividades que le ayudan a memorizar son la lectura, las audiciones o el escuchar conversaciones;
- el quinesésico: el estudiante aprende a través del movimiento;
- el táctico: el estudiante aprende teniendo un contacto real con los objetos a los que hace referencia una unidad léxica.

En cualquier caso, queda a juicio del docente la tarea de decidir si este programa (en parte o en su totalidad) se adapta a sus necesidades, a las del programa de enseñanza que siga y a las necesidades de sus alumnos.

Si se opta por seguir este programa, la actividad que se ha de llevar a cabo a diario es la primera titulada el *Ordenador de papel*. El resto de actividades que se presentan se pueden usar de manera alternativa a la primera en otras sesiones de clase.

### **5.3 Grupo meta de las actividades del programa de repaso de léxico**

El programa de repaso de léxico y las actividades que lo conforman está concebido tanto para grupos de estudiantes con la misma lengua materna como para aquellos grupos formados por estudiantes con distintas lenguas maternas y para que se desarrolle tanto en programas de inmersión en países de habla hispana, como para que se desarrolle en países cuya o cuyas primeras lenguas no sean el español.

Además está especialmente dirigido a aquellos alumnos que no desarrollan o no conocen estrategias para la adquisición de léxico. Este programa es, por tanto, compatible con estrategias diferentes a las que aquí se presentan; no se pretende que

los docentes cambien la forma de repasar léxico de aquellos alumnos que tienen un estilo propio y a los que dicho estilo les funcione.

#### **5.4 Actividades con tarjetas de palabras**

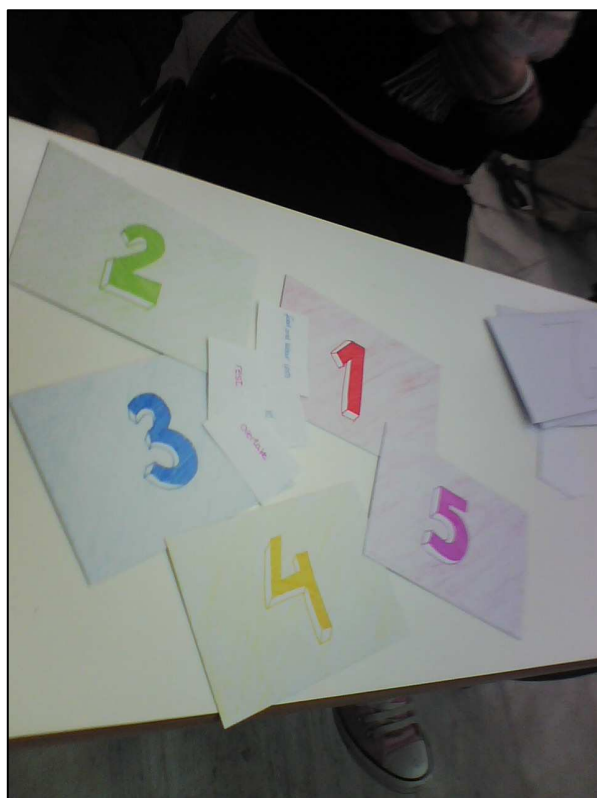
A continuación se presentan aquellas actividades para cuyo uso es fundamental emplear tarjetas de palabras.

#### **5.4.1 El ordenador de papel**

##### **- Introducción:**

Como ya se apuntaba anteriormente, esta actividad es fundamental en el desarrollo de este programa. Se basa en la adaptación de la idea expuesta por Mondria y Mondria-de Vries (Mondria y Mondria-de Vries 1994:47-57); ellos la bautizaron como "*hand computer*" y consiste en un modelo de repetición y memorización de léxico a través de la elaboración y uso de tarjetas de palabras de forma secuenciada.

En la idea original, Mondria y Mondria-de Vries requerían que los alumnos dispusieran de una caja para dividirla en cinco secciones. Debido a las dificultades que supondría manejar cajas todos los días, se ha optado por una opción más viable, mediante el uso de cinco sobres (o cinco archivadores de plástico), marcados cada uno con un número del 1 al 5, tal y como se muestra en la Figura 9, que pediremos que traigan a cada uno de nuestros alumnos.



**Figura 9. Sobres para el uso del ordenador de papel creados por alumnos de la Escuela de Hostelería de Sevilla.**

<b>Interacción</b>
Por parejas
<b>Nivel</b>
Todos los niveles
<b>Papel del profesor</b>
Supervisar
<b>Papel del alumno</b>
Elaborar y participar
<b>Duración</b>
Entre 3 y 6 minutos
<b>Uso</b>
Diario
<b>Material</b>
Tarjetas de palabras (Anejo 2) y sobres
<b>Tipo de repaso</b>
Receptivo y productivo

<b>Características del repaso</b>
Conexión entre forma y significado
<b>Competencia</b>
Comprensión, expresión e interacción
<b>Acción desarrollada</b>
- traducción a la lengua materna;
- definiciones en la lengua meta;
- pistas sobre el contexto lingüístico

**- Interacción:**

Organizaremos a nuestros alumnos para que trabajen siempre que sea posible en parejas (o grupos de tres a lo sumo), de manera que las parejas varíen en cada oportunidad en la que utilicemos esta actividad.

**- Nivel:**

La actividad funciona con alumnos de cualquier nivel que compartan la misma lengua materna, pero si este no fuera el caso, entonces sería mejor empezar a utilizarla con alumnos de nivel A2-B1.

**- Papel del profesor:**

En primer lugar, deben indicar a los alumnos que, cuando encuentren una unidad léxica que desconozcan y crean que les será útil para sus intenciones comunicativas, la escriban junto con su significado en una tarjeta de palabra (véase el apartado 4.12).

En las primeras ocasiones que usemos esta actividad, escribiremos en la pizarra, o en un soporte visible para los alumnos, el tipo de preguntas que nos gustaría que hiciesen para el repaso de léxico cuando trabajen en parejas. Por ejemplo:

- *¿Cómo se dice (unidad léxica que se va a repasar) en español?* (Esta pregunta se utiliza con grupos de alumnos que comparten la misma lengua materna).
- *¿Cómo se dice (unidad léxica que se va a repasar) en (la lengua materna de nuestros alumnos)?* (Esta pregunta se utiliza con grupos de alumnos que comparten la misma lengua materna).
- *¿Puedes darme una definición de (unidad léxica que se va a repasar) en español?* (Esta pregunta está dirigida especialmente a grupos de alumnos con distinta lengua materna, aunque se puede utilizar también con grupos de alumnos que comparten la misma L1).
- *¿Puedes hacer una frase que tenga sentido usando (unidad léxica que se va a repasar) en español?* (Debemos explicar a nuestros alumnos que utilicen esta pregunta a la hora de repasar unidades léxicas que estén en el sobre 5).

A medida que la actividad se vaya consolidando, el papel del profesor será el de limitar el tiempo para el repaso y observar que la participación de los alumnos se adapta a las



premisas iniciales, así como comprobar las tarjetas de palabras que han creado para corregir posibles errores en lo que se refiere a forma, significado y/o uso.

**- Papel del alumno:**

Interactuar con su pareja siguiendo las instrucciones que le ha ofrecido el profesor.

**- Uso:**

Podemos utilizar esta actividad al principio de una sesión de clase como precalentamiento y recuperación de lo que hicimos en la sesión de clase anterior. También se puede utilizar en una misma sesión de clase tanto al inicio como al cierre de la misma, haciendo que en el cierre los alumnos creen tarjetas de palabras con las unidades léxicas nuevas que se hayan presentado.

Es imprescindible que las repeticiones de esta actividad principal para el repaso de léxico se hagan de forma diaria ya que como apuntaba Folse (Folse, 2007:91) gran parte del éxito de un programa de actividades o estrategias para el aprendizaje del léxico depende de que su uso se haga de forma constante.

**- Instrucciones:**

- Para empezar, la primera vez que utilicemos esta actividad debemos explicar a nuestros alumnos que las tarjetas de palabras con las unidades léxicas con las que vamos a trabajar se colocan en el primer sobre, el marcado con el número 1.
- En segundo lugar, nuestros alumnos deben dar los sobres que contienen las tarjetas a su pareja, quien se encargará de preguntarle si reconoce la forma o significado de la unidad léxica que escoja.
- Así, usando las tarjetas de palabras y utilizando las preguntas que se han expuesto anteriormente, el alumno irá colocando aquellas palabras que conozca en el siguiente sobre (marcado con el número 2). Las unidades léxicas que no se reconozcan o recuerden se quedarán en el sobre número 1.
- En la siguiente oportunidad para el repaso, aquellas que ocupaban el sobre 2 y se recuerden pueden pasar al sobre 3 y así sucesivamente hasta llegar al sobre 5. Las palabras que no se conozcan pasarán al sobre 1 independientemente del sobre al que hubieran llegado.
- Elección de las unidades léxicas:
  - Como se ha expuesto anteriormente, es recomendable que sean los mismos alumnos los que escojan parte de las unidades léxicas que consideren útiles. Una buena idea sería que el profesor diese 2 unidades léxicas y que el alumno elija entre 3 ó 5 más.

- Debemos incidir en el hecho de que no se incluyan únicamente sustantivos (esta suele ser la tendencia habitual de los alumnos). Tenemos que animarles a elegir otros tipos de unidades léxicas, tanto monolexemáticas como polilexemáticas, o fraseológicas.
- ¿Cuándo crear las tarjetas de palabras?
  - Cuanto antes, mejor. Es decir, poco tiempo después de que se haya trabajado un texto o una situación en la que se hayan presentado distintas unidades léxicas. Esa será la primera oportunidad para que las repasen.
- ¿Cómo repasar? Motivando a nuestros alumnos.
  - Para hacer que nuestros alumnos trabajen con todos sus compañeros y tengan la oportunidad de encontrarse con unidades léxicas que no hayan seleccionado, los dividiremos en parejas prestando especial atención a que no trabajen dos días seguidos los mismos.
- Evaluación de la actividad:
  - Para evaluar, podríamos darle un punto al alumno de cada pareja que, al repasar, recuerde más unidades léxicas; lo que nos ayudará a valorar su esfuerzo a la hora de la evaluación final y, además, servirá para motivar a los ganadores y de acicate al resto.

**- Alternativas:**

Si tenemos estudiantes de lengua española de niveles avanzados o de alguna asignatura relacionada con el estudio de la fonética, podríamos proponer esta actividad mediante la inclusión de la transcripción fonética en uno de los lados de la tarjeta de palabra y su significado en el otro. En este caso, los alumnos tendrían que escribir la transcripción fonética correspondiente al significado que le preguntara el compañero, o bien, a partir de la visión de la transcripción fonética, recuperar el significado de la palabra.

**- Justificación:**

Esta actividad da sentido al repaso del léxico. No repasamos por repasar, sino que con el uso del ordenador de papel vemos una evolución en nuestro aprendizaje (a través del paso de las tarjetas de palabras a los distintos sobres), y además tenemos la oportunidad de poder controlar y cuantificar dicho aprendizaje.

Otras ventajas derivadas del uso del ordenador de papel son:

- Como Krashen sugiere en su libro *The Power of Reading* (Krashen, 2004), los alumnos que leen adquieren más vocabulario y esto sucede aún más, si las unidades léxicas aparecen en contexto. Como también indica Nation (Nation

2001:303), al incluir el contexto de la frase en uno de los lados de la tarjeta, facilitamos el aprendizaje. Esto hará que a la hora de repasar una unidad léxica, un alumno, tanto con sus compañeros como de forma autónoma, empiece a no ver necesario el tener que mirar la traducción en la otra cara de la tarjeta, de forma que estaremos fomentando el aprendizaje autónomo.

- El alumno durante el desarrollo de la actividad puede aprender unidades léxicas nuevas que no había incluido en su juego de tarjetas y recordar algunas de las que ya había incluido en su juego de tarjetas.

- El alumno tiene agrupadas las palabras que repasa en conjuntos lógicos, ya sea de manera temática, es decir, agrupando las unidades léxicas que pertenezcan a la misma unidad; ya de manera semántica, es decir, agrupando las unidades léxicas por campos semánticos. Ambas opciones permiten que el alumno sea capaz de recordar no sólo las unidades léxicas, sino también su agrupación y que, a través de ésta, establezca conexiones que le permitan recuperar las unidades léxicas que pertenecen a ese grupo.

Se ha optado por mantener las cinco secciones por la que los alumnos deben pasar en el repaso de léxico en consonancia con la escala que proponen Paribakht y Wesche (Paribakht y Wesche, 1993) conocida como *Vocabulary Knowledge Scale* (Escala de Conocimiento de Vocabulario). La escala es la que se reproduce traducida a continuación con algunas modificaciones (en cursiva) que atienden al objetivo de este programa de repaso de léxico:

1. No recuerdo haber visto esta palabra antes. *Es la primera vez que veo la palabra y necesito repasarla para recordarla.*
2. He visto esta palabra antes pero no sé qué significa o *aún tengo dudas sobre su significado o si la recuerdo aún es pronto para que haya pasado a formar parte de la memoria a largo plazo.*
3. He visto esta palabra antes, y creo que significa... (proporcionar un sinónimo, una traducción o una definición en la lengua meta o lengua materna según sea el propósito de la actividad de repaso de vocabulario).
4. Conozco esta palabra. Significa... (proporcionar un sinónimo, una traducción o una definición en la lengua meta o lengua materna según sea el propósito de la actividad de repaso de vocabulario).
5. Puedo utilizar esta palabra en una frase.

#### 5.4.2 La palabra prohibida:

<b>Interacción</b>
Alumnos divididos en dos grupos
<b>Nivel</b>
A2-B1
<b>Papel del profesor</b>

Supervisar
<b>Papel del alumno</b>
Elaborar y participar
<b>Duración</b>
15-20 minutos
<b>Uso</b>
Una vez a la semana.
<b>Material</b>
Tarjetas tipo tabú, un bolígrafo rojo y otro azul.
<b>Tipo de repaso</b>
Receptivo y productivo
<b>Características del repaso</b>
- Conexión entre forma y significado; - Asociaciones
<b>Competencia</b>
Comprensión, expresión e interacción
<b>Acción desarrollada</b>
- Traducción a la lengua materna; - Definiciones en la lengua meta; - Pistas sobre el contexto lingüístico

**- Introducción:**

Esta actividad de repaso está basada en el popular juego de mesa de Hasbro, *Taboo*. Su fama está tan extendida y tiene tanta aceptación entre los alumnos de español que muchos de los profesores encuestados decían utilizar esta actividad para repasar léxico. No obstante, todos los profesores de ELE coinciden, cuando se les pregunta posteriormente, en que son ellos los encargados de elaborar las tarjetas que se utilizan en clase, por lo que la actividad de repaso deja de ser tal para convertirse meramente en un juego.

**- Interacción:**

Se divide la clase en dos grupos con aproximadamente el mismo número de alumnos por grupo.

**- Nivel:**

Dada la dificultad que puede suponer el conocimiento de la lengua que permita a los alumnos utilizar perífrasis, circunloquios, hiperónimos, sinónimos, etc., de forma fluida, se recomienda que se utilice con alumnos de nivel A2-B1 en adelante.

**- Papel del profesor:**

Para tener éxito en el desarrollo de esta actividad de repaso es recomendable que el profesor:

- controle de manera rigurosa el tiempo del que dispone cada alumno para describir la unidad léxica;

- inste a los alumnos a utilizar las tarjetas de palabras realizadas para la actividad del ordenador de papel como base de las tarjetas que van a crear para esta actividad.

**- Papel del alumno:**

Los alumnos deberán trabajar en grupos creando tarjetas de palabras y deberán participar atendiendo a las instrucciones que dicte el profesor.

**- Instrucciones:**

- Debemos dividir la clase en dos grupos.

- Cada grupo dispondrá de 4 minutos para la creación de tarjetas tipo *Taboo*. (Figura 10).
- Cada grupo deberá hacer tantas tarjetas como componentes tenga su grupo (el profesor se encargará de entregar las tarjetas en blanco).
- A la hora de elaborar las tarjetas los alumnos de un mismo grupo han de ponerse de acuerdo en la palabra prohibida que van a elegir, ya que no pueden repetirse.



**Figura 10. Tarjeta tipo *Taboo* para que los alumnos las completen.**

- Una vez finalizados los 4 minutos para realizar las tarjetas, los alumnos deberán entregar las tarjetas al profesor.
- ¿Cómo completar la tarjeta tipo *Taboo*? (Figura 11)
  - Cada tarjeta debe constar en la parte superior de la una unidad léxica prohibida en rojo que tendrá que intentar que adivinen los componentes de su grupo, y de 3 (como mínimo) ó 5 (como máximo) unidades léxicas prohibidas en azul que no se podrán utilizar mientras se describe la unidad léxica. Junto a la unidad léxica prohibida que aparece en la parte superior en rojo, podemos pedir a nuestros alumnos, si comparten la misma lengua materna, que incluyan una traducción, así evitamos que sea el profesor quien en caso de duda del alumno le facilite el significado.



**Figura 11. Tarjeta tipo *Taboo* lista para usarse.**

- ¿Cómo participar?

- El profesor será el encargado de llamar a una persona distinta cada vez, de cada grupo, que deberá definir la palabra prohibida.
- Cada alumno dispondrá de entre 45 segundos y 1 minuto para describir en español la unidad léxica que aparezca en rojo en su tarjeta, sin utilizar las palabras que aparecen en azul.
- No se pueden decir partes de una unidad léxica prohibida (por ejemplo, si fuese "utilizar", no se podría decir "útil").
- El alumno sólo puede utilizar el habla para que los componentes de su equipo descubran la unidad léxica; quedan prohibidos por tanto: gestos, sonidos, dibujos o mímica.
- La descripción que el alumno haga de la unidad léxica prohibida no debe ser otra unidad léxica que rime con la prohibida.
- Los miembros del grupo del alumno que se encuentre describiendo una palabra prohibida cuentan con un única oportunidad para adivinarla, y deberán nombrar a un portavoz que se encargue de emitir la opinión consensuada del grupo. La respuesta se puede dar antes de que acabe el tiempo para la descripción.
- Si un alumno, en el transcurso de la descripción de la palabra prohibida, utiliza alguna de las unidades léxicas que no puede decir, el turno pasará al siguiente grupo.
- El grupo ganador será aquel que haya adivinado más palabras prohibidas en el momento en que la actividad finalice.

- **Justificación:**

Este tipo de actividad presenta grandes ventajas para aquellos que describen la unidad léxica prohibida, y para aquellos que deben adivinar de qué unidad léxica se trata.

Aquellos que la describen tienen la oportunidad de experimentar tres procesos muy ventajosos (Nation, 2001:80) para la memorización de la unidad léxica prohibida y aquellas otras que aparecen en la tarjeta. En primer lugar, tienen la oportunidad de ver la forma de la palabra que tienen que describir en la lengua meta y su significado de forma simultánea. En segundo lugar, se está trabajando con el recuerdo del significado constantemente; y, por último, al recordar el significado deben crear contextos diferentes de uso asociados con la unidad léxica que se está describiendo.

Como apunta Nation haciendo referencia a trabajos de autores como Newton, Ellis, Tanaka y Yamazaki (Nation, 2001:65), aquellos alumnos que tienen que adivinar la palabra prohibida en el desarrollo de esta actividad se ven inmersos en un proceso de negociación de formas y significados con sus compañeros; de hecho, el mismo que han tenido que desarrollar antes para crear las tarjetas y gracias al cual tienen más oportunidades de aprender y repasar vocabulario.

La constante contextualización y descontextualización es otra de las ventajas del uso de esta actividad. Por descontextualización (Nation, 2001:64) se entiende el hecho de que una unidad léxica se aparte del contexto de su mensaje para que la atención se centre sólo en dicha unidad léxica. La descontextualización se produce cuando nuestros alumnos crean las tarjetas con las palabras prohibidas, y la contextualización, cuando el alumno encargado de describir la palabra prohibida busca mentalmente nuevos contextos de ocurrencia de dicha palabra y logra encontrar una perífrasis que exprese el mismo significado.

Otras características de esta actividad son:

- la agrupación por campos temáticos y semánticos, que juega también un papel muy importante en ésta y ayuda a la memorización del léxico;
- la reutilización de las tarjetas de palabras del ordenador de papel;
- el hecho de que los alumnos se enfrenten a comunicar formas utilizando principalmente perífrasis, algo que sucede en la vida real si no conocen la forma de una unidad léxica en español, pero sí tienen el referente del significado almacenado en su lengua materna.

**- Variantes:**



Siguiendo todo el proceso anterior, podríamos hacer que la creación de tarjetas de palabras estuviera más dirigida:

- asignándole a un grupo que las palabras que tienen que adivinar sean verbos; a otros, adjetivos, etc.;
- pidiéndoles que cada tarjeta conste, en la parte de palabras prohibidas en azul, de, por ejemplo, dos sustantivos, dos verbos y un adjetivo;
- que sólo puedan escribir sinónimos, antónimos, hipónimos, etc.

## **5.5 Actividades sin tarjetas de palabras**

Como se ha indicado anteriormente, en este programa de repaso de léxico también tienen cabida actividades que no utilizan tarjetas de palabras de forma directa, para que se usen conjuntamente con la actividad principal del ordenador de papel.

### 5.5.1 Seis colores

<b>Interacción</b>
Seis personas o seis grupos
<b>Nivel</b>
Todos los niveles
<b>Papel del profesor</b>
Supervisar
<b>Papel del alumno</b>
Participar
<b>Duración</b>
20-25 minutos
<b>Uso</b>
Una vez al mes.
<b>Material</b>
Piezas Jenga, plantillas.
<b>Tipo de repaso</b>
Receptivo y productivo
<b>Características del repaso</b>
- Conexión entre forma y significado;
- Pronunciación;
- Forma escrita;
- Asociaciones;
- Contexto de uso
<b>Competencia</b>
Comprensión, expresión e interacción
<b>Acción desarrollada</b>
- Pistas sobre el contexto lingüístico

#### - Introducción:

Esta actividad usa como base el juego de mesa llamado *Jenga* (ver figura 12), en el que los jugadores deben construir una torre con piezas de madera rectangulares de colores tratando de evitar que se caiga a medida que esta gana en altura.



Fig 12. Juego

#### *Jenga*

#### - Interacción:

Organizaremos a nuestros alumnos para que trabajen en seis grupos formados por dos o tres personas a los que les corresponderá una torre de *Jenga*. Si participan individualmente, será a seis personas a las que les corresponda la torre de *Jenga*.

#### - Papel del profesor:

El profesor es el encargado de:

- hacer plantillas donde aparecerán los campos semánticos o temáticos que considere oportuno repasar;
- asociar los colores de las fichas de *Jenga* a campos semánticos o temáticos que haya presentado en las sesiones de clase (no importa si en un color repetimos algún campo léxico-semántico o léxico-temático);
- dar una plantilla (Tabla 2) a cada uno de los participantes en el juego;
- limitar la duración de esta actividad de repaso;

- observar la participación de los alumnos y corregir algún error que pudiera existir acerca de la pertenencia de una palabra a un campo semántico o temático;

- revisar las tablas elaboradas por los alumnos para evaluar sus conocimientos y subsanar errores que pudiera haber acerca de la pertenencia de una palabra a un campo semántico o temático.

**- Papel del alumno:**

Participar siguiendo las instrucciones que señale el profesor y colaborar con sus compañeros de grupo, si los hay.

**- Uso:**

Se recomienda realizar esta actividad una vez al mes en cursos de duración anual o semestral, ya que el profesor dispondrá entonces de cierta cantidad de campos semánticos y/o temáticos con los que asociar las piezas de colores del *Jenga*.

**- Instrucciones:**

- Los alumnos tiran un dado de seis caras, una de cada color de las piezas del *Jenga*.
- Una vez que salga un color, cada grupo o alumno dispondrá de 30 segundos para escribir el mayor número de unidades léxicas relacionadas con el campo léxico-semántico o léxico-temático que corresponda a cada color en su plantilla (Tabla 2).
- Cuando acaben los 30 segundos, el alumno o grupo que diga tener más unidades léxicas relacionadas con el campo léxico-semántico o léxico-temático deberá leerlas en voz alta para que el resto de alumnos o grupos den su aprobación. (En caso de tener menos unidades léxicas, tras haber sido reprobadas por otro grupo o alumno, se dará la oportunidad a otro grupo de decir cuáles son las unidades léxicas que componen su lista).
- El alumno o grupo que haya anotado el mayor número de unidades léxicas tendrá la oportunidad de quitar una de las piezas de madera de la torre.
- Se considerará ganador al alumno o grupo que más piezas de madera tenga y no haya hecho caer la torre.



Campo semántico 1	Campo semántico 2	Campo semántico 3	Campo semántico 4	Campo semántico 5	Campo semántico 6

**Tabla 2. Plantilla para los alumnos del juego 6 colores.**

**- Justificación:**

La asociación de colores a unidades temáticas puede dar lugar a que los alumnos creen asociaciones no sólo de forma y significado entre las unidades léxicas que conocen sino a que asocien éstas a otros valores.

Al igual que en el caso de algunas de las actividades propuestas anteriormente, (Nation, 2001:64-65), de nuevo en esta ocasión, los alumnos se enfrentan a un proceso de negociación de formas y significados con sus compañeros, lo cual favorece el repaso y aprendizaje de léxico. Es más, en estos procesos, aquellos alumnos que, por el propio desarrollo de la actividad, atienden a la negociación aprenden tanto como aquellos alumnos que se encuentran negociando formas o significados (Nation, 2001:64-65).

**5.5.2 Diario de palabras**

<b>Interacción</b>
En grupos
<b>Nivel</b>
Todos los niveles
<b>Papel del profesor</b>
Observar, ayudar
<b>Papel del alumno</b>
Crear
<b>Duración</b>
20-25 minutos
<b>Uso</b>
Una vez a la semana.
<b>Material</b>
Papel, fotos y bolígrafos o rotuladores
<b>Tipo de repaso</b>
Receptivo y productivo
<b>Características del repaso</b>
- Conexión entre forma y significado; - Asociaciones
<b>Competencia</b>
Comprensión, expresión e interacción
<b>Acción desarrollada</b>
- Definiciones en la lengua meta; - desarrollo de acciones; - muestra de objetos reales; - realización de dibujos o diagramas

**- Introducción:**

El objetivo de esta actividad es que los alumnos creen un diccionario con las formas de las unidades léxicas en español y su significado con imágenes (fotografías extraídas de periódicos, de Internet, etc., o dibujos que ellos mismos hagan) de unidades léxicas que se presenten en clase.

**- Interacción:**

Dividimos a los alumnos en tantos grupos como unidades temáticas con las que vayamos a trabajar.

**- Papel del profesor:**

- Observar el buen desarrollo de la actividad para servir como ayuda en la elección de las imágenes o dibujos que realicen los alumnos.

**- Papel del alumno:**

- Colaborar con el resto de los integrantes de su grupo para crear un mural con imágenes y definiciones.

**- Instrucciones:**

- Si vamos a trabajar con imágenes de prensa, tendremos que pedir a nuestros alumnos que traigan periódicos o revistas en sesiones de clase previas a esta para ir almacenándolas.

- Cada grupo se encarga de buscar imágenes para un número determinado de unidades léxicas (por ejemplo 10), siendo la mitad las que proponga el profesor y la otra mitad las que propongan los alumnos de acuerdo con sus necesidades comunicativas.

- El profesor debe tener cuidado en la elección de las unidades léxicas, ya que no todas se puedan representar con una imagen.

- Además, cada grupo se debe encargar de trabajar sólo con

una unidad de la programación y las unidades léxicas que ésta tenga asociadas.

- Los alumnos deben utilizar las imágenes de prensa o que encuentren en Internet, y sustituir la forma escrita de las unidades léxicas por una imagen;

- Una vez que los alumnos hayan terminado los murales, se colocarán en sitios visibles y accesibles de la clase;
- En sucesivas sesiones de clase:
  - para que los murales no queden sin uso, el profesor puede realizar una actividad en la que los alumnos tengan que dirigirse en el menor tiempo posible hacia uno de los murales que contenga una unidad léxica que elija el profesor.

**- Justificación:**

Como en varios de los casos anteriores tenemos a nuestros alumnos negociando forma y significado en grupos, lo cual, como ya se ha apuntado, ayudará a la adquisición del léxico. Esta vez, sin embargo, se introduce una variante: no se presenta la unidad léxica en forma escrita, sino por medio de una imagen. Por medio del uso de imágenes (Nation, 2001:305), podemos provocar un tipo de procesamiento de forma y significado que sea más duradero. El uso de imágenes favorece en gran medida a aquellos alumnos que tengan más desarrollada la capacidad de aprender mediante un modo visual, y como sugiere Nation (Nation, 2001:304), favorecemos realmente a todos los alumnos. Así, con la propuesta de reutilización de los murales, esta actividad también introduce aspectos que favorecen a otro tipo de alumnos con estilo de aprendizaje quinestésico, que necesiten realizar movimientos para adquirir determinados conocimientos.

### **5.5.3 ¡Pregunta, pregunta!**

<b>Interacción</b>
Por parejas o en grupos
<b>Nivel</b>
Todos los niveles
<b>Papel del profesor</b>
Supervisar
<b>Papel del alumno</b>
Hacer preguntas
<b>Duración</b>
25- 30 minutos
<b>Uso</b>
Una vez a la semana.
<b>Material</b>
Tarjetas de palabras usadas para el ordenador de papel
<b>Tipo de repaso</b>
Receptivo y productivo
<b>Características del repaso</b>
- Forma escrita;
- Conexión entre forma y significado;
- Concepto
<b>Competencia</b>
Comprensión, expresión e interacción
<b>Acción desarrollada</b>
- Definiciones en la lengua meta;
- Pistas sobre el contexto lingüístico

**- Introducción:**

Esta actividad se basa en el juego *Jeopardy* creado como concurso para la televisión por la NBC.

**- Interacción:**

La clase se divide en dos grupos, o bien podemos disponer a los alumnos para que trabajen por parejas.

**- Papel del profesor:**

- Supervisar el buen desarrollo de la actividad.
- Evaluar junto a los alumnos la idoneidad y la corrección de las preguntas formuladas por sus compañeros.

**- Instrucciones:**

- En primer lugar, los alumnos se dividen en parejas o en dos grupos.
- A continuación, hacen uso de las tarjetas de palabras que crearon para el ordenador de papel, eligen 10 de ellas y las copian en un folio aparte, para lo que disponen de 2 minutos.
- Cada grupo entrega las definiciones al otro grupo o a su pareja, que en un tiempo no superior a cinco minutos debe formar una pregunta correcta por cada una de las unidades léxicas elegidas.
- El profesor será el encargado de juzgar junto con los alumnos del grupo que entregó las definiciones si aquellas preguntas formuladas por el otro grupo son correctas o no.

**- Justificación:**

- Folse (Folse, 2007) ya sugiere un uso parecido al de esta actividad para el repaso de léxico. En el caso que aquí se presenta, son los alumnos los que adquieren todo el protagonismo, tanto a la hora de crear como a la de evaluar.

- Con esta actividad, además de repasar léxico, hacemos que nuestros alumnos trabajen en estrategias para formar preguntas y establezcan distintos tipos de contextos en los que podría aparecer una unidad léxica.

- De nuevo, como en otras actividades, nuestros alumnos formarán un equipo para negociar cuál es el significado de una forma determinada.



#### 5.5.4 Cada oveja con su pareja

<b>Interacción</b>
Por parejas
<b>Nivel</b>
Todos los niveles

<b>Papel del profesor</b>
Supervisar
<b>Papel del alumno</b>
Encontrar a su pareja
<b>Duración</b>
2-3 minutos
<b>Uso</b>
Diario
<b>Material</b>
Tarjetas que entrega el profesor
<b>Tipo de repaso</b>
Receptivo
<b>Características del repaso</b>
- Forma escrita;
- Conexión entre forma y significado;
- Colocaciones
<b>Competencia</b>
Comprensión, expresión e interacción
<b>Acción desarrollada</b>
- Desarrollo de acciones

**- Introducción:**

Esta actividad está diseñada para el repaso de colocaciones y como actividad útil para organizar la clase en parejas distintas cada sesión.

**- Instrucciones:**

- El profesor prepara expresiones que incluyan colocaciones que se hayan presentado en clase. Las escribe en una tarjeta de forma que en una parte se vea la mitad de dicha colocación, y en otra parte la mitad restante de la colocación.
- Se entregará a cada alumno una de las partes.
- A continuación cada alumno debe buscar entre sus compañeros la otra mitad de su tarjeta para completar la colocación.
- Si bien se pueden cambiar las colocaciones, lo ideal para que se repasen y dicho repaso sea efectivo es que se trabaje con las mismas tarjetas durante varias sesiones de clase.

**- Justificación:**

- Con este tipo de actividad conseguimos, además de repasar las colocaciones, que nuestros alumnos no siempre estén sentados en la misma posición e interaccionen con todos sus compañeros.

**5.5.5 Tira palabras**

<b>Interacción</b>
Individualmente
<b>Nivel</b>
Todos los niveles
<b>Papel del profesor</b>
Supervisar
<b>Papel del alumno</b>
Crear
<b>Duración</b>
2-3 minutos
<b>Uso</b>
Diario
<b>Material</b>
Papel y bolígrafo
<b>Tipo de repaso</b>
Receptivo y productivo
<b>Características del repaso</b>
- Conexión entre forma y significado;
- Asociaciones;
- Pronunciación;
- Forma escrita;
<b>Competencia</b>
Comprensión, expresión e interacción
<b>Acción desarrollada</b>
- Pistas sobre el contexto lingüístico

**- Instrucciones:**

- Cada alumno escribe una unidad léxica que se haya presentado en alguna sesión de clase en un pedazo de papel.
- Cuando lo hayan hecho, harán una bola de papel y se la tirarán al profesor que elegirá una de las bolas.
- El profesor la escribirá en la pizarra y pedirá a los alumnos que escriban en 30 segundos la mayor cantidad de unidades léxicas relacionadas con la de la pizarra (hipónimos, sinónimos, antónimos, etc.).
- El alumno que diga tener más, las leerá en alto y pedirá la conformidad de sus compañeros. Mientras tanto, el profesor escribirá en la pizarra todas aquellas unidades léxicas que diga su alumno.
- El profesor, para obtener la participación del resto de los alumnos, puede sugerir que se digan otras unidades léxicas que guarden relación y que no se hubieran mencionado.

**5.5.6 Pinta**

<b>Interacción</b>
En dos grupos
<b>Nivel</b>
Todos los niveles
<b>Papel del profesor</b>
Supervisar
<b>Papel del alumno</b>
Dibujar
<b>Duración</b>
10-15 minutos
<b>Uso</b>
Una vez a la semana
<b>Material</b>
- Pizarra y tiza o rotulador;
- Tarjetas de palabra del ordenador de papel
<b>Tipo de repaso</b>
Receptivo y productivo
<b>Características del repaso</b>
- Conexión entre forma y significado;
- Asociaciones;
- Forma escrita
<b>Competencia</b>
Comprensión, expresión e interacción
<b>Acción desarrollada</b>
- Realización de dibujos o diagramas

### - Introducción:

Esta actividad se basa en el conocido juego de mesa *Pictionary*.

### - Instrucciones:

- La clase se divide en dos grupos que representarán cada uno a un equipo.

- Cada grupo elegirá 6 unidades léxicas de entre aquellas que tengan en las tarjetas de palabras utilizadas para la actividad del ordenador de papel. Para ello dispondrán de 1 minuto.

- Una vez las hayan elegido, se las entregarán al profesor.

- Por turnos, uno de los integrantes de cada grupo saldrá a la pizarra y dibujará una de las palabras que el otro grupo hubiese propuesto, para que los integrantes de su propio grupo la adivinen.

- Para dibujar la unidad léxica en la pizarra y para intentar que sus compañeros de grupo la adivinen dispondrán de 1 minuto.

- Los alumnos pueden resaltar partes del dibujo con símbolos, como flechas, pero no pueden hacer uso de palabras, letras o números.

- Los alumnos pueden hacer el dibujo de la unidad léxica asignada por letras. Por ejemplo si se tratase de "COTO", y el alumno no supiese como pintarla, se podría comenzar por la "C", dibujando una casa, luego la "O", dibujando un ojo y a continuación la "T", dibujando un tenedor.

- Ganará aquel grupo que haya adivinado más unidades léxicas.

### - Justificación:

Como se comentaba en actividades anteriores, el uso de imágenes (Nation, 2001:305) sirve para que el léxico que procesen nuestros alumnos sea más duradero y se creen otro tipo de asociaciones mentales entre forma y significado. Los alumnos tienen aquí otra oportunidad para negociar el significado de lo que ven dibujado, y por lo tanto de repasar léxico y conceptos con sus compañeros.

### 5.5.7 Vamos a jugar en el sol

<b>Interacción</b>
En dos grupos
<b>Nivel</b>
B1
<b>Papel del profesor</b>
Supervisar
<b>Papel del alumno</b>
Participar
<b>Duración</b>
10 minutos
<b>Uso</b>
Una vez a la semana
<b>Material</b>
Papel y bolígrafo
<b>Tipo de repaso</b>
Productivo y receptivo
<b>Características del repaso</b>
- Forma escrita;
- Conexión entre forma y significado;
- Colocaciones
<b>Competencia</b>
Comprensión, expresión e interacción
<b>Acción desarrollada</b>
- Realización de dibujos o diagramas;
- Pistas sobre el contexto lingüístico

**- Introducción:**

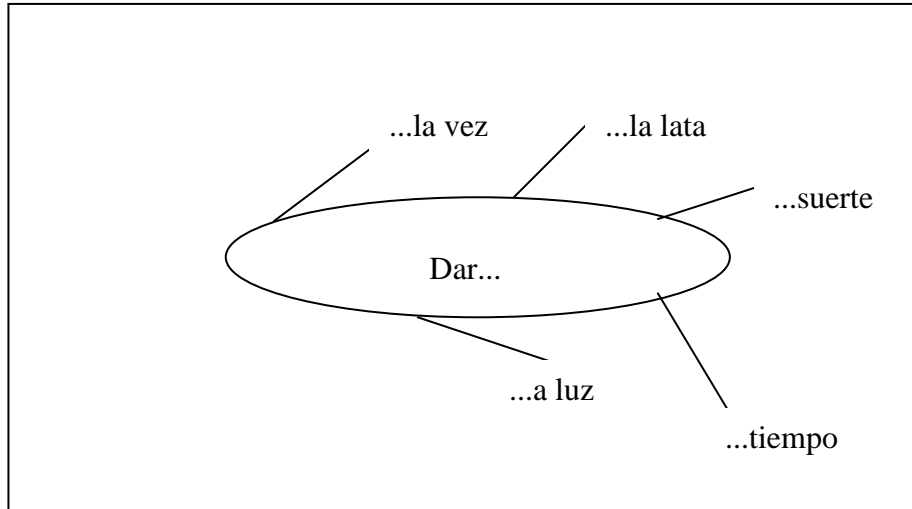
Esta actividad está diseñada para el repaso de colocaciones.

**- Instrucciones:**

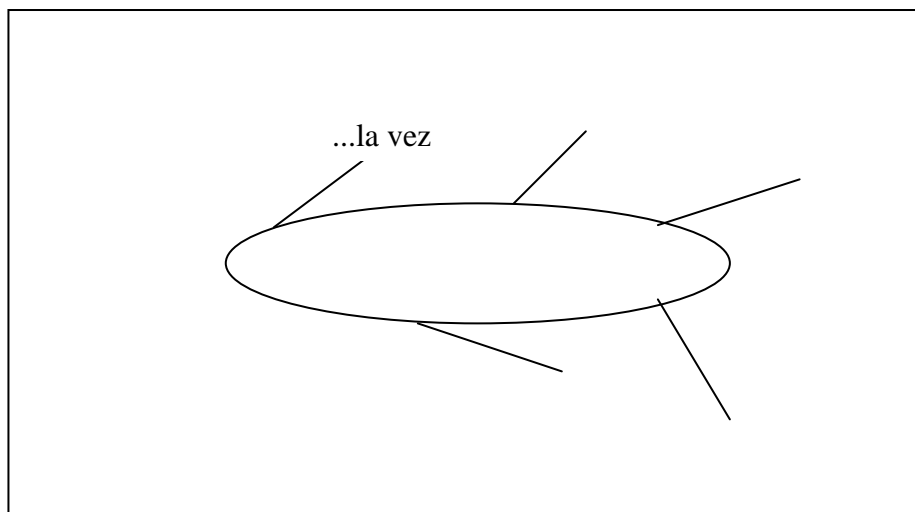
- La clase se divide en dos grupos.
- Cada grupo preparará 1 tarjeta con expresiones que incluyan colocaciones que se hayan presentado en clase escribiéndolas en una tarjeta, de forma que en el centro esté una parte de la colocación y a su alrededor formas que la complementen (Figura 13).
- Una vez realizadas, se entregarán al profesor, quien dibujará en la pizarra la elipse y una de las relaciones que los alumnos han establecido (Figura 14).
- A continuación, el grupo de alumnos que no diseñó esa tarjeta dispondrá de 3 oportunidades para adivinar cuál es la parte central. Así, cada grupo de alumnos podrá negociar entre ellos de qué colocación se trata , pero nombrarán un portavoz que dará la decisión final.
- Si no lo aciertan a la primera, el profesor escribirá una segunda parte de la colocación y así hasta agotar las posibilidades de acertar la colocación.

**- Justificación:**

- Como con la actividad *Cada oveja con su pareja*, aquí conseguimos repasar las colocaciones, pero además también logramos que los alumnos negocien los significados.



**Figura 13. Ejemplo de tarjeta entregada por los alumnos para la actividad Vamos a jugar en el sol.**



**Figura 14. Disposición para la actividad Vamos a jugar en el sol por parte del profesor.**

### 5.5.8 Enlace

<b>Interacción</b>
Toda la clase
<b>Nivel</b>
B1 en adelante
<b>Papel del profesor</b>
Supervisar
<b>Papel del alumno</b>
Participar
<b>Duración</b>
5-10 minutos
<b>Uso</b>
Una vez a la semana
<b>Material</b>
Pizarra
<b>Tipo de repaso</b>
Productivo y receptivo
<b>Características del repaso</b>
- Forma escrita;
- Conexión entre forma y significado;
- Contextos de uso;
- Pronunciación;
- Concepto;
- Asociaciones.
<b>Competencia</b>
Comprensión, expresión e interacción
<b>Acción desarrollada</b>
- Pistas sobre el contexto lingüístico.

#### - **Introducción:**

Actividad para el uso de léxico en diferentes contextos.

#### - **Instrucciones:**

- El profesor propone un campo semántico o temático que escribe en la pizarra.

- Cada alumno dispone de un minuto para escribir en la pizarra una unidad léxica que se haya presentado en clase relacionada con el campo temático o semántico que haya propuesto el profesor.

- A continuación, el profesor irá llamando a los alumnos para que salgan y empiecen a contar una historia en la que tendrán que introducir una frase que contenga una de las unidades léxicas que hay en la pizarra, enlazando con lo que su compañero hubiera dicho anteriormente.

- Cada vez que se utilice una unidad léxica se irá eliminando de la pizarra.

#### - **Justificación:**

- Gracias a esta actividad los alumnos repasan el léxico y lo contextualizan, al proponerles que lo recuerden para escribir una unidad léxica perteneciente a un campo temático, pero estamos consiguiendo también que descontextualicen y le den usos nuevos y distintos cuando les pedimos que desarrollen una historia.

## 6. Conclusiones

¿Es necesario entonces un programa de repaso de léxico?

En esta memoria se ha mostrado un análisis de la situación respecto del repaso de léxico en la enseñanza que los docentes de ELE llevan a cabo, en algunos manuales que utilizan y en las actividades que estos ofrecen y se ha llegado a la conclusión de que parecen no ser suficientes. Los docentes y manuales de ELE presentan una cantidad de léxico que no se ve compensada con las necesarias actividades para recuperar el léxico. No debemos centrar nuestra atención exclusivamente en aquellos aspectos de la lengua que tradicionalmente se han tratado más y que quizás no necesitan tanta revisión.

Siguiendo esta línea, se han presentado los trabajos, estudios e ideas más actuales relativos a la enseñanza de léxico en lo que se refiere a su recuperación y repaso. En el panorama teórico se observa la coincidencia de muchos autores, desde los años sesenta hasta hoy en día, en la necesidad de repetir y recuperar léxico para que el alumno lo adquiera y, tomando como base dichas teorías y trabajos, se ha presentado una batería de actividades que pretenden facilitar el camino para que los alumnos de ELE alcancen el dominio léxico que se pretende en cada nivel.

Esta memoria quiere llamar la atención a los docentes de ELE acerca de la necesidad de presentar léxico y de que éste se use de manera contextualizada, pero también de que es necesario que se lleve a cabo su recuperación y de que necesitamos también descontextualizarlo para ayudar a su adquisición.

Por otro lado, debemos utilizar nuevas herramientas para la enseñanza. Así, muchas de las actividades presentadas (como por ejemplo: *el ordenador de papel* o *vamos a jugar en el sol*) podrían desarrollarse para ser utilizadas con programas informáticos de manera individual o en grupos, tanto dentro como fuera del aula de ELE.

Así, retomando el título de esta memoria, se podría afirmar que los programas de recuperación y repaso de léxico deben empelarse no sólo en este ámbito, sino también con el resto de las competencias de la lengua (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica), para que el alumno consiga un desarrollo integral.

Queda así mismo pendiente realizar un estudio detallado de las maneras de presentar léxico en las clases de ELE, cómo se recupera y la repercusión que el repaso de léxico tiene en alumnos de distintas nacionalidades.

## **7. Glosario**



Para que los términos que se utilizan en esta memoria sean lo suficientemente claros se detalla a continuación una lista de aquellos que aparecen con más frecuencia o tienen una mayor relevancia:

**Programa de repaso de léxico:** “Proyecto ordenado de actividades” (Real Academia Española, 2003) que pretende recoger las unidades léxicas que ya hayan sido presentadas en una clase de ELE para su repaso.

**Lexicón mental:** es una red en la que se encuentra el conjunto de unidades léxicas que posee un hablante que se relacionan entre sí y que el hablante es capaz de utilizar en mensajes orales y/o escritos. El conocimiento que un hablante tiene de las unidades léxicas no se limita únicamente al conocimiento lingüístico que posee sobre éstas, sino que también “maneja informaciones paralingüísticas y extralingüísticas que determinan a la postre el uso real que hace de cada unidad léxica” (Cabré, 1993, 79).

**Unidad léxica:** son las unidades que componen el lexicón mental, con características fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas que pueden variar según cada hablante, y que además se encuentran sometidas a determinadas reglas de formación y uso. Las unidades léxicas no tienen por qué ser únicamente monolexemáticas, sino que también pueden ser polilexemáticas. Es por ello por lo que en esta memoria se ha tratado de utilizar el término *unidad léxica* para sustituir al de *palabra*, ya que este último podía conducir a equívocos.

Encuesta número: \_\_\_\_\_  
Profesión: \_\_\_\_\_ Tiempo impartiendo clases de ELE: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_  
Hombre:  Mujer:  Nacionalidad: \_\_\_\_\_

**Encuesta para el profesor: Por favor responda a las siguientes preguntas intentando ajustarse lo máximo posible a su realidad como profesor de ELE.**

**Tenga en cuenta que estas preguntas tienen en cuenta su labor como profesor de ELE en España.**

### Parte 1: Ideas previas

**1a. ¿Tiene en cuenta en su programación para las clases de ELE un apartado específico dedicado a la enseñanza de léxico?**

Nunca.  Rara vez.  A veces.  Normalmente.  Siempre.   
Otro \_\_\_\_\_

**1.b Si ha contestado afirmativamente a la pregunta anterior, ¿podría explicar de qué tipo?**

**2. ¿Qué cantidad de léxico enseña aproximadamente en una hora de clase?**

(Ponga una X bajo el número aproximado de ítems que enseñe).

0 5 10 15 20 +25

Otro \_\_\_\_\_

**3. En sus clases, el alumno es quien elige el léxico que quiere aprender.**

Nunca.  Rara vez.  A veces.  Normalmente.  Siempre.   
Otro \_\_\_\_\_

### Parte 2: Repaso del léxico en el aula de ELE

**4. ¿Realiza actividades para el repaso de léxico atendiendo a las diferentes maneras de aprender de sus alumnos?**

Nunca.  Rara vez.  A veces.  Normalmente.  Siempre.   
Otro \_\_\_\_\_

**5. ¿De quién considera que es la labor de repasar léxico?**

No se debe repasar.  Del alumno.  De profesor y alumno.  Del profesor.   
Otro \_\_\_\_\_

**6a. ¿Cree que es necesario repasar el léxico en las clases de ELE?**

Nunca.  Rara vez.  A veces.  Normalmente.  Siempre.   
Otro \_\_\_\_\_

**6b. Si lo hace, ¿cuándo lo repasa?**

Inmediatamente después de su presentación.

Después de cada unidad didáctica.

Con una periodicidad que se va dilatando paulatinamente.

Otro \_\_\_\_\_

**6c. Si lo hace, ¿qué tiempo dedica para el repaso (por cada hora de clase)?**

1 a 5 min/hora  Entre 5 y 10 min/hora  Más de 10 min/hora

Otro \_\_\_\_\_

**6d. Si lo hace, ¿qué tipo de actividades utiliza? (Por favor descríbalas brevemente).**

---

---

---

---

**7. Si no repasa léxico en clase, ¿por qué no lo hace? (Marque más de una casilla si lo considera oportuno).**

Es tarea del alumno.  No hay tiempo en clase.   
No pienso que haya que hacerlo.  No lo indica el manual que utilizo.   
Otro \_\_\_\_\_

**8. Cree que el léxico se debe repasar con alumnos de:**

Menos de 18 años.  Más de 18 años.  De todas las edades.   
Otro \_\_\_\_\_

**9. Cree que el vocabulario se debe repasar más con:**

Alumnos de cualquier nivel.  Alumnos de niveles más bajos (A1, A2, B1).   
Alumnos de niveles más altos (B2, C1, C2).   
Otro \_\_\_\_\_

Gracias por su colaboración.

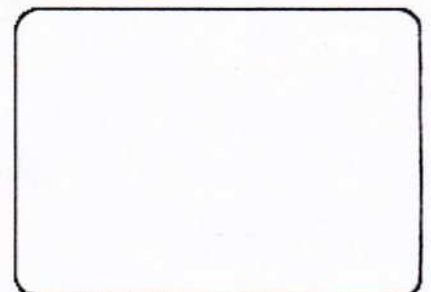
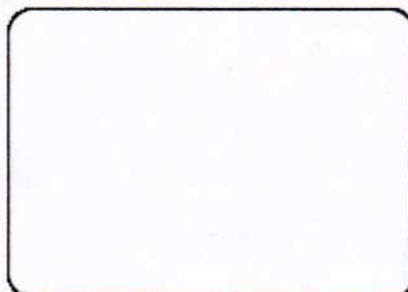
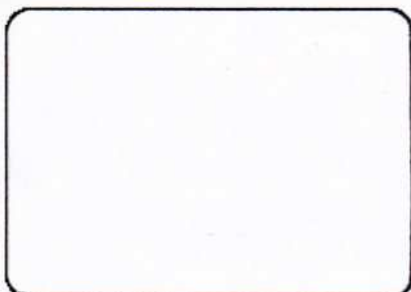
Esta encuesta se utilizará como parte para la elaboración de una memoria de investigación del Master de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la UIMP/Instituto Cervantes. Si desea más información de la utilidad que se le va a dar a esta encuesta, o tiene alguna duda o comentario, le atenderé gustosamente en la siguiente dirección de correo electrónico:

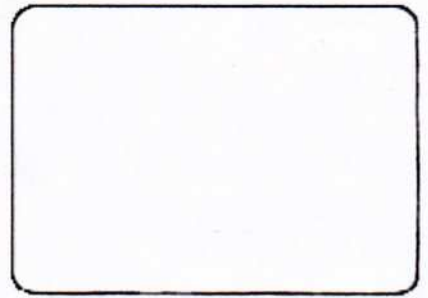
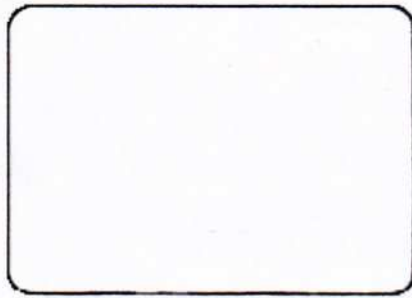
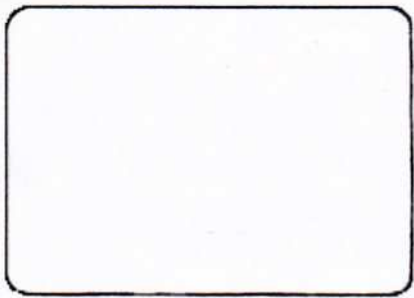
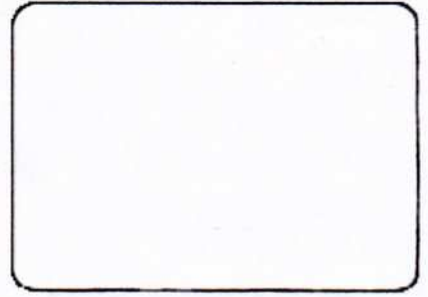
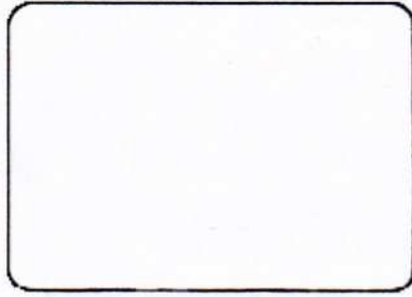
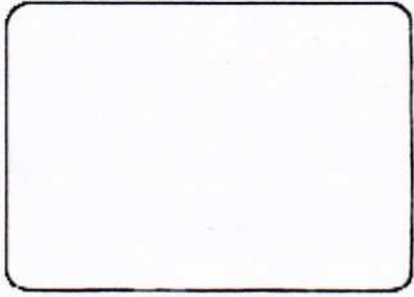
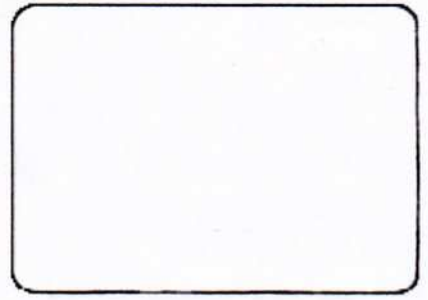
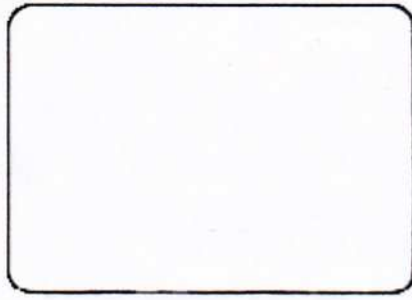
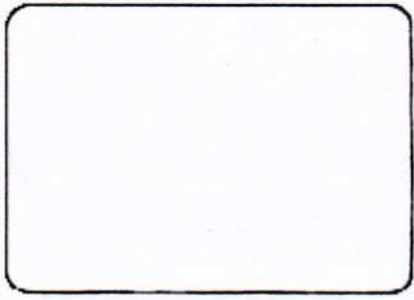
[bartollessis@hotmail.com](mailto:bartollessis@hotmail.com)

Por favor, indique en el asunto "memoria UIMP". Gracias.

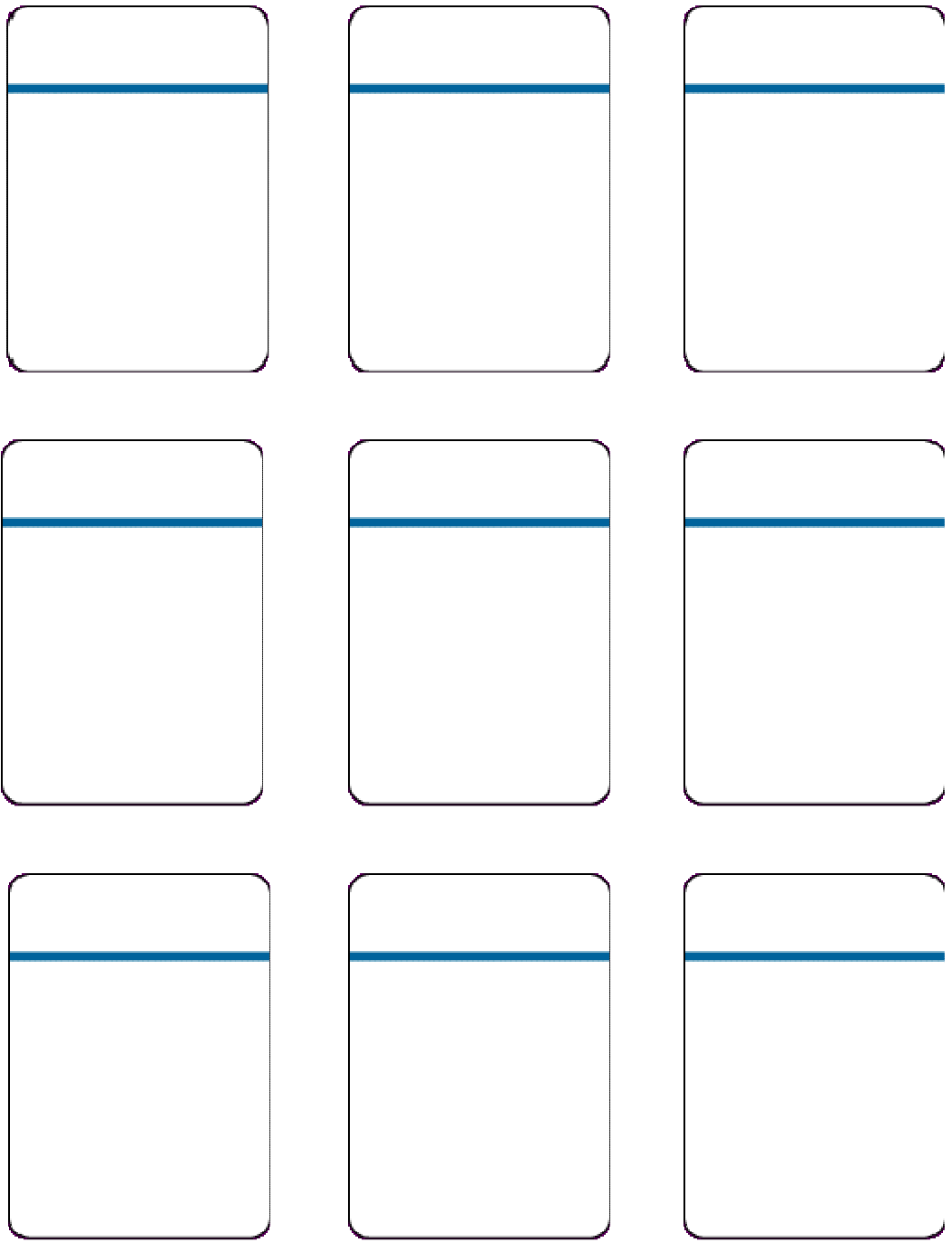
Alfonso González

## Anejo 2: Tarjetas de palabra





**Anejo 3: Tarjetas tipo *Taboo***



**Anejo 4: Plantilla para los alumnos del juego 6 colores.**


**Bibliografía:**

- Baddeley, A. (1990). *Human memory*. Londres. Lawrence Erlbaum Associates.

- Bahrick, H. y Phelps, E. (1987). "Retention of Spanish vocabulary over eight years" en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 13, 344-349.
- Bloom, K y Shuell, T. (1981). "Effects of massed and distributed practice on the learning and retention of second-language vocabulary" en *Journal of Educational Research*, 74, 245-248.
- Bohn, R. (1997). *Probleme der Wortschatzarbeit*. Munich. Goethe Institut.
- Cabré, M.T. (1993). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona, Antártida/Empúries.
- Carter, R y McCarthy, M (eds). (1988). *Vocabulary and language teaching*. Londres. Longman.
- Castro et al. (2005). *Nuevo Ven 2*. Edelsa.
- Cervero, M y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid. Edelsa.
- Corpas et al. (2003). *Aula 2*. Barcelona. Difusión.
- Corpas et al. (2003). *Aula 3*. Barcelona. Difusión.
- Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg.
- De Miguel, L. (2005). La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula" en *Revista de Didáctica Marco ELE*, 1, 1-21.
- Folse, K. (2007). *Vocabulary myths: applying second language research to classroom teaching*. University of Michigan.
- Gairns, R y Redman, S. (1986). *Working with words, a guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Gelabert et al. (2005). *Prisma Consolidada C1*. Edinumen.
- Gómez Molina, J.R. (1997). "El léxico y su didáctica: una propuestas metodológica". *REALE (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española)*, 8, 69-93.
- Griffin, G. y Harley, T. (1996). "List learning of second language vocabulary", *Applied Psycholinguistics*, 17, 443-460.
- Hauptle-Barceló, M. y Görrissen, M. (1996) "Aprovechar todos los canales: cómo acelerar el aprendizaje de vocabulario". C. Segoviano (ed). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid. Iberoamericana, 159-170.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading, Second Edition, Insights from the Research*. Heinemann.

- Lahuerta, J. y Pujol, M. (1996). "El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario". C. Segoviano (ed). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid. Iberoamericana, 117-130.
- Miller, G. (1956). "The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information" en *Psychological review*, 63, 81-97.
- Mondria, J. y Mondria-de Vries, S. (1994). "Efficiently memorizing words with the help of word cards and hand computer: theory and applications" en *System*, 22, 47-57.
- Moreno, C. et al. (2005). *Actividades lúdicas para la clase de español*. Sgel.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Paivio, A. y Desrochers, A. (1981). "Mnemonic techniques in second-language learning" en *Journal of Educational Psychology*, 73, 780-795.
- Paribakht, T. y Wesche, S. (1993). "Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL programme" en *TESL Canada Journal*, 11, 9-27.
- Pauels, W. (1990). "Behaltensförderndes Wiederholen: Elemente eines Modellentwurfs", en *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 102, 37-41.
- Pimsleur, P. (1967). "A memory schedule" en *Modern Language Journal*, 51, 73-75.
- Real Academia Española. (2003). *Diccionario de la lengua española (Vigésimo segunda edición)*. Espasa Calpe.
- Royer, J. (1973) "Memory effects for test-like events during acquisition of foreign language vocabulary" en *Psychological Reports*, 32, 195-198.
- Sanz, C (ed). (2005). *Mind and context in adult second language acquisition*. Washington. Georgetown University Press.
- Scherfer, P. (1989). Vokabellernen, en *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 1989, 4-9.
- Tinkham, T. (1993) "The effect of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary" en *System*, 21, 371-380.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London. Arnold.
- Zaorob, M.L. y Chin, E. (2001). *Games for grammar practice*, Cambridge University Press.