

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO EN ELE CON EL MÉTODO COLLAGE

Cristina del Moral Barrigüete
Universidad de Granada

Recibido: 4 diciembre 2007 / Aceptado: 19 febrero 2008

RESUMEN

En las siguientes líneas se intenta explicar cómo enseñar vocabulario en el marco de ELE con un nuevo enfoque basado en una progresión textual. La progresión textual se basa fundamentalmente en un criterio de gradación sobre una base de relevancia temática y pragmática, el desarrollo de una competencia comunicativa adecuada a la situación, el contexto bajo consideración de diferentes intenciones comunicativas y tipos de texto, así como diferentes temáticas, relacionadas con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en cuestión. Un texto escrito, –complejo y completo, que incluye todo tipo de material lingüístico– es el que impulsa a plantear diferentes aspectos lingüísticos, culturales, etc. que pueden surgir de él. Es el propio alumno, como ser autónomo, el que determina su progresión léxica y, por tanto, gramatical.

Palabras clave: enseñanza del vocabulario, autonomía, estrategias de comprensión lectora.

ABSTRACT

This paper tries to explain how to teach vocabulary as a second language with a new methodological approach supported on a textual progression, following a criterion of gradation on a base of thematic and pragmatic relevancy, the development of a communicative competence adapted to the situation, the context under consideration of different communicative intentions and types of text, as well as different thematic, related to the needs of learning of the students in question. A written text, –complex and finished, that includes all kinds of linguistic material– is what will stimulate to raise different linguistic, cultural aspects, etc. that could arise from it. It is the own pupil, as autonomous being, who determines his lexical and grammatical progression.

Key words: vocabulary learning, autonomy, strategies of reading comprehension.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza-aprendizaje autónoma del vocabulario con el método Collage podemos encuadrarla dentro de la línea de investigación de nuevos caminos didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que se incluye dentro de un método de innovación docente, creado inicialmente por la Dra. Julia Möller Runge, del Dpto. de Filología Alemana e Inglesa de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

El *Método Collage*¹ es una nueva forma de entender la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE), enfocado hacia una enseñanza autónoma, inversa² y ecléctica en la que se manejan materiales auténticos con diferentes tipos de texto y utiliza diversos procedimientos de trabajo y estrategias de comprensión lectora. Atiende, entre otras, a la capacidad de búsqueda de obras de referencia, pues se supone fundamental siguiendo a Alvar Ezquerro (2003) que el alumno desarrolle esta capacidad y nosotros debemos, como docentes, ayudarle a usar los diccionarios, bilingües y monolingües, a dar importancia al uso de enciclopedias, diferentes gramáticas con distintos enfoques, Internet y sus posibilidades, textos paralelos, etc.

Al considerar que *Collage* es un método que da respuesta a todas las últimas investigaciones sobre la metodología de lenguas extranjeras, queremos profundizar aquí sobre el estudio de cómo enseñar vocabulario con *Collage* (véase § 2.). Así pues, el objetivo concreto de este trabajo podemos decir que es el de crear condiciones efectivas de aprendizaje de vocabulario. Finalizamos este trabajo con lo que significa todo esto para la docencia en el aula, o las orientaciones didácticas que debemos seguir como docentes (véase § 3.) y unas conclusiones generales al respecto (véase § 4.).

2. ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO CON *COLLAGE*

En la enseñanza del vocabulario con *Collage* integramos contenidos de varios niveles del *Marco de Referencia Europeo de las Lenguas* publicado por el Consejo de Europa (2001), es decir, no hacemos una distinción clara de niveles, como la que propone el marco, sino que éstos se mezclan porque para nosotros lo importante no es dividir contenidos según su dificultad sino integrarlos para conseguir una comprensión global de la lengua, según lo indique el texto que tengamos delante y lograr un avance más rápido de la competencia léxica y lingüística en general de la LE. Por eso, defendemos no delimitar *a priori* los contenidos de un nivel básico o superior, el propio texto va a marcar estos límites y la complejidad viene dada progresivamente según el tipo de texto, el emisor, el

¹ Sobre el concepto y el origen de la palabra *Collage* véase Möller Runge, J. (2001) *Siglo XXI: ¿Innovamos? La enseñanza de una segunda lengua extranjera*. Edit. Alhulia. Salobreña (Granada)

² Con 'inversa' queremos decir que partimos de un planteamiento diferente a cómo se ha venido enseñando hasta hoy a la hora de enfrentarnos a la enseñanza de lenguas.

receptor, etc. Así, todo el material está organizado y previamente seleccionado para que esa progresión tenga un sentido unitario y completo, siguiendo unos criterios textuales y pragmáticos más que gramaticales.

Un método que se propone sobre una combinación sistemática, semántica y pragmática no puede recoger todas las combinaciones que el sistema gramatical y léxico admite en cualquier lengua natural. El objetivo de *Collage* es dar cabida a un buen número de estas combinaciones sistemáticas, pero sobre todo agruparlas en paradigmas en los que se presentan generalizaciones de naturaleza semántica o pragmática, que se ejemplifican suficientemente y se consideran representativos de las informaciones que determinan cada restricción combinatoria.

Siguiendo las directrices del enfoque léxico, introducido por Lewis (1993, 1997 y 2000), creemos que debemos “lexicalizar” la gramática. La lexicalización de la gramática consiste en que el aprendiz debe aprender el léxico de una lengua acompañado de sus estructuras gramaticales, combinaciones léxicas y expresiones fijas o semifijas. No sólo ha de aprenderse una serie de palabras para aumentar su vocabulario, sino que ha de aprenderse multipalabras³, colocaciones, “palabras”⁴ en su co-texto, además de en contexto (Gómez Molina, 1997; Alonso Raya, 2003).

La gradación léxica en *Collage* viene dada por el propio texto con el que se trabaja en clase o en casa y por los conocimientos previos del alumno no sólo del mundo, sino en concreto sobre convenciones textuales, así como por el conocimiento de otras LE y de la propia Lengua Materna (LM). Lo que nos ayuda a la comprensión y posterior producción de un texto es todo lo conocido anteriormente acerca de elementos lingüísticos y extralingüísticos, textuales y pragmáticos. Así pues, tenemos que llamar la atención y despertar la curiosidad de nuestros estudiantes acerca de cómo funciona el léxico español, de manera que hagamos hincapié en elementos de la competencia morfoléxica y semántica.

Con el método *Collage* la competencia léxica –y en general toda la lengua española– se enseña siguiendo una visión funcional de la lengua e intentando evitar las equivalencias 1=1. El alumno debe desarrollar ciertas estrategias y técnicas de aprendizaje (véase § 2.5.) para incorporar nuevas palabras a su lexicón en LE, organizadas éstas en sus anotaciones personales (véase § 2.2.) por campos léxicos (véase § 2.3).

En cuanto a los procedimientos generales (véase § 2.4.) que llevamos a cabo en el método *Collage*, seguimos las últimas teorías acerca de la enseñanza de lenguas para fomentar la autonomía del alumno y tenemos en cuenta las estrategias de comprensión lectora que venimos escuchando ya desde los años noventa en autores como Van Dijk y Kintsch (1993), Pearson y Campbell (1994) y Solé (1996), entre otros; pero, sobre todo, las más recientes como las claves para inferir y comprender de León (2003). Por eso hacemos hincapié en el nuevo papel que deben asumir tanto alumno como profesor, para desarrollar estas teorías de manera eficiente (véanse § 2.6. y 2.7. respectivamente).

³ Con “multipalabras” hacemos referencia a la terminología de Lewis (2000) “multi-words”, y viene a significar lo mismo que lo que entendemos por colocaciones.

⁴ Entrecorrimos “palabras” puesto que entendemos las palabras como unidades léxicas (Higueras, 1997).

Creemos que el aspecto morfológico (véase § 2.1.) también es interesante pues la creación de palabras nuevas –inexistentes– es una práctica propia del hombre, que no podemos negar. A diario podemos crear nuevas palabras, y de hecho las creamos, por influencia del inglés, por necesidades sociales de “ir con los tiempos”, etc. Ahora bien, la posibilidad de creación está determinada por el conocimiento del contexto, entendido como sistema de creencias y saberes sobre el mundo y sobre la lengua materna y la lengua que se está aprendiendo, en nuestro caso, el español, por lo que debemos comparar los procesos de adquisición de la LM y la LE para determinar este pequeño “gran” universo de las palabras.

2.1. La competencia morfológica en *Collage*

Como ya decía Fernández López (1990), el alumno tiene que prestar especial atención –por ejemplo– a la formación de palabras en español (composición, derivación, parasíntesis, acortamiento, préstamos) y a las reglas de formación de palabras, pero sólo como recurso de aprendizaje del funcionamiento léxico del español para encontrar el significado o el sentido de la palabra en cuestión y, sobre todo, para la comprensión global del texto. No olvidemos que trabajamos con textos auténticos, sin adaptaciones de ningún tipo y los fenómenos morfológicos aparecen con mayor o menor frecuencia arbitrariamente, esto es, es el propio proceso de aprendizaje el que lleva a ver estos fenómenos en un momento dado. Para ello, el alumno hace comparaciones, asimilaciones, etc. En definitiva, experimenta con la nueva lengua de forma contrastiva, a la vez que creativa.

El profesor, finalmente, debe ayudar a reflexionar sobre las diferentes clases de palabras que existen en nuestra lengua y las posibles combinaciones; lo que hace es intentar llamar la atención sobre estos fenómenos para que el alumno los capte e interiorice para su mejor y mayor comprensión y aprendizaje de la lengua española. Además, el alumno puede tener una serie de ayudas lingüísticas para reconocer los diferentes tipos de composición en español. Por ejemplo, el profesor puede darle al alumno una serie de sufijos y prefijos aparecidos en un texto determinado y hacer una tabla para que el alumno complete con los prefijos y sufijos que necesite en cada momento. Es importante este tipo de ejercicio, aunque es más morfológico que léxico, para reconocer significados morfemáticos (sufijos de persona, de verbos, de adjetivos, etc.), pero también le ayuda al alumno en la creación de otras palabras y como base para la comprensión de futuros textos similares o no.

2.2. Las anotaciones personales

El procedimiento metodológico que seguimos con los textos en *Collage* está basado en la técnica de la O-H-E (Observation-Hypothesis-Experiment)⁵:

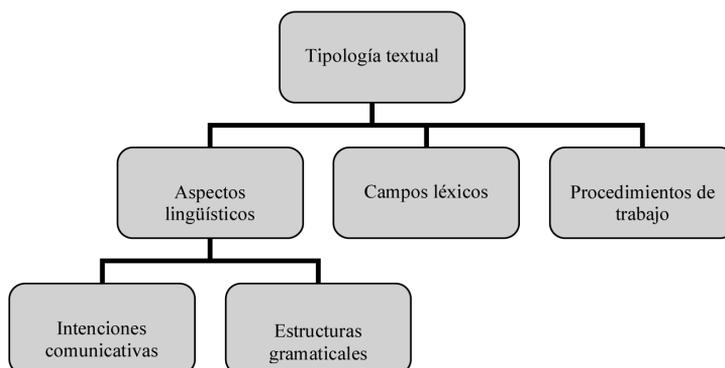
⁵ Lewis, M. (2002: 149) *The Lexical Approach*. Thomson. (primera edición en 1993, Language Teaching Publications).

En la observación, la nueva lengua debe ser presentada y percibida. En este punto nos acercamos más al *Enfoque Natural* de Krashen, pues creemos que aunque lo nuevo debe también tener lugar para avanzar en la adquisición-aprendizaje de la nueva lengua, se debe partir de lo conocido, es decir, de un $i+1$.

La hipótesis significa clasificar el *input* de acuerdo con significados aparentemente similares y diferentes. Esto puede hacerse sin ser capaz necesariamente de describir las categorías o procedimientos clasificatorios explícitamente, es decir, no debe ser demasiado importante que los alumnos hagan hipótesis totalmente ciertas del texto que tienen delante. En estas primeras hipótesis los errores no deben tenerse muy en cuenta, es más, puede favorecer la conclusión posterior acerca de lo que trata el texto en cuestión.

La experimentación incluye usar el lenguaje de acuerdo a la interlengua de los alumnos, esto es, de acuerdo a sus mejores hipótesis. Estimular nuevo *input*, proveer ejemplos que confirmen y contradigan parte de las hipótesis de los alumnos.

Para incorporar nuevas palabras a su lexicón en LE, el alumno organiza éstas en sus anotaciones personales, donde esquematiza los aspectos captados y a los que podría recurrir en futuros textos. Esta fase de análisis constituye la base para el progreso en el aprendizaje del vocabulario, y de la lengua en general. Se suele establecer el siguiente esquema:



Sobre tipología textual, incluimos el tipo de texto y sus características más relevantes para que los estudiantes reconozcan en futuros textos características comunes y les facilite la forma de trabajo con el mismo. En cuanto a los aspectos lingüísticos, hacemos referencia aquí no sólo a las estructuras gramaticales sino también a las intenciones comunicativas y medios lingüísticos necesarios para realizar dichas intenciones comunicativas. Para ello, hacemos preguntas sobre una estructura determinada, pudiéndose incluso comparar con su lengua o la lengua común, el inglés, en nuestro caso. Igualmente, pueden escribir lo que ellos quieran, no tiene por qué usarse terminología lingüística. Esto es, los propios alumnos escriben sus propias reglas de gramática. Por lo que se refiere a los otros dos últimos aspectos (campos léxicos y procedimientos de trabajo) los explicamos más detenidamente en las páginas siguientes, pues son los que más nos interesan para la enseñanza del vocabulario.

2.3. Los campos léxicos

En cuanto a los campos léxicos tenemos que decir que todo el material didáctico de *Collage* está organizado por diferentes bloques temáticos. Preferimos, al igual que Gómez Molina (2004), organizar campos léxicos considerando diferentes clases de palabras. Creemos que pensar sobre el lenguaje usado para hablar del tema en cuestión no significa simplemente nombrar los objetos asociados al tema, esto es, lo más importante –como ya hemos dicho– no es sólo el contexto o factores situacionales, sino también el co-texto, es decir, aquellos medios lingüísticos que acompañan a la palabra o al tema en cuestión. Además, para completar el aprendizaje de un campo pensamos, siguiendo a Higuera García (2000), que han de tenerse en cuenta las posibles colocaciones que pueden ir acompañando a esa palabra. Estas colocaciones léxicas deben completarse poco a poco, según criterios individuales de los aprendices y también con la ayuda del propio texto y del profesor, con lo que estamos favoreciendo la autonomía del alumno.

Así, preferimos denominar campos léxicos a campos semánticos para referirnos a aquellas palabras o multipalabras relacionadas no sólo con el campo semántico al que pertenecen (la salud, la comida, el trabajo...) sino también a las palabras, verbos, adjetivos, etc. que asociamos a cada término (*estar enfermo, mantener relaciones sexuales, contraer enfermedades, etc.*) y que conformarían –a nuestro parecer– un campo léxico.

El planteamiento que hacemos en clase es el siguiente: el profesor apunta en la pizarra tantos campos léxicos como los alumnos hayan deducido del texto, previamente encasillados en un campo semántico que los propios estudiantes pueden ir denominando a su libre albedrío. Es conveniente recordarles que no apunten palabras sueltas, sino campos léxicos completos (sust. + adj. + v. + otros complementos) y siempre con ejemplos sacados de los textos, intentando evitar la equivalencia 1=1, y las largas listas de palabras del método tradicional y que, desgraciadamente, todavía hoy nuestros alumnos siguen empeñados en recoger en sus cuadernos de vocabulario. Está demostrado que el alumno aprende mejor las palabras contextualizadas y co-textualizadas que solas y debemos hacer conscientes de ello a nuestros alumnos.

Así, tenemos, por ejemplo, una serie de adjetivos relacionados con el campo semántico del ‘turismo’. Ahora bien, para completar el aprendizaje de ese campo, hemos de tener en cuenta las posibles colocaciones que pueden ir acompañando a esa palabra. ¿Qué adjetivos, qué verbos y qué otros complementos pueden asociarse a este campo? De ahí que prefiramos denominar ‘campos léxicos’, en lugar de ‘campos semánticos’. Estas colocaciones léxicas deberán completarse poco a poco, según criterios individuales de los aprendices y también con la ayuda del propio texto y del profesor.

2.4. Los procedimientos de trabajo

En cuanto a los procedimientos de trabajo o mecanismos que se han de utilizar para la comprensión de un texto –y, en general, para la adquisición-aprendizaje del vocabulario dentro de una enseñanza comunicativa, nocio-funcional y pragmático-textual como la nuestra– creemos que el alumno debe anotar el léxico contextualizado, como bien

dicen también Cervero y Phicardo (2000), es decir, anotar ejemplos completos de las diferentes unidades léxicas, expresiones, etc. que maneje en cada momento. Además, los estudiantes deben tratar varias veces palabras aprendidas, no sólo en la misma clase, sino también en clases posteriores con otros textos, pues los alumnos deben revisar los contenidos semiconocidos para que lleguen a formar parte un día de su lexicón. También se comprometen a asociar léxico a convenciones textuales, como la situación, el tipo de texto, el tema, el emisor y el receptor, etc. para abordar una comunicación exitosa en cada momento.

Respecto a la integración de contenidos, debemos apuntar algo importante, esta integración debe hacerse partiendo de las unidades léxicas, esto es, sin las “palabras”, frases, ideas, etc. no hay construcciones gramaticales. La competencia léxica –y en general toda la lengua española– la enseñamos siguiendo una visión funcional e intentamos evitar equivalencias 1=1 (o traducción directa). Es decir, nos proponemos acabar con las largas listas de vocabulario descontextualizadas, siguiendo un principio léxico básico, y es que –como dice Baralo (1997 y 2001)– hay que apuntar y almacenar en el lexicón mental los elementos que frecuentemente se encuentran juntos. Es evidente que si el alumno puede relacionar el léxico de la red asociativa correspondiente (LM y LE), esto favorece una mejor retención y recuperación del vocabulario, pero cuando no existe esa correspondencia debe manejar otras redes autónomas que debe crear él mismo como persona consciente, autónoma y creativa de su aprendizaje.

2.5. Estrategias de aprendizaje

Ya Nisbet y Schucksmith (1987) decían que los alumnos, como seres autónomos y creativos en su aprendizaje, debían desarrollar una serie de estrategias de aprendizaje y nosotros como docentes debemos ayudarles a encontrarlas. En este sentido, recordamos el desarrollo de la capacidad de búsqueda de obras de referencia, que muestra *Collage*. Es fundamental para todo alumno de LE que se le anime y se le guíe hacia un uso racional de diferentes obras de consulta: diccionarios bilingües y monolingües, importancia de textos paralelos, temas y textos en Internet, uso de enciclopedias, así como de diferentes gramáticas con sus distintos enfoques, etc.

El tipo de diccionarios que manejamos, aparte de los ya mencionados, es *Redes, Diccionario combinatorio de español* (Bosque, 2004). Este diccionario ayuda a nuestros alumnos a ver las posibles combinaciones que se hacen en español y les proporciona las herramientas adecuadas para la creación de futuras combinaciones a lo largo de su aprendizaje.

Por otro lado, las actividades que proporcionamos a nuestros alumnos favorecen tanto las estrategias de asociaciones léxicas (morfológicas, semánticas, léxicas, discursivas y pragmáticas) como las asociaciones morfológicas (derivación y composición); semánticas (hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos asociativos); asociaciones léxicas (expresiones idiomáticas); discursivas (conectores textuales) y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación).

Por último, enumeramos aquí algunas estrategias que nos parecen imprescindibles para que el alumno las desarrolle a lo largo de su aprendizaje:

1. Usar varias veces en la misma clase las palabras aprendidas.
2. Aprender el léxico asociado a una serie de convenciones textuales como la situación, el tipo de texto, el tema, etc.
3. Anotar el léxico según va apareciendo en clase.
4. Integrar los contenidos léxicos a los otros contenidos de la programación.

2.6. El nuevo papel del alumno

A mitad de los años noventa autores como Salazar García (1994) o Jiménez Raya (1994) empezaron a ver la necesidad de cambiar el papel del alumno. Posteriormente, Martín Peris (2000) resume muy bien las características que debe desarrollar el nuevo tipo de alumno, entre las que destacamos las siguientes: debe asumir responsabilidad, puesto que él es el que organiza su avance lingüístico, si bien la selección de textos es la que marca de alguna manera estos aspectos, es decir, los criterios de selección son determinantes para la progresión del alumno, pero es el propio estudiante –como ser autónomo de su aprendizaje– el que determina qué, cuándo y cómo anotar en su cuaderno, esto es, debe saber qué objetivos quiere alcanzar en todo momento. Debemos, pues, dejar que los estudiantes tomen decisiones y escriban sus propias reglas, para que sepan tomar decisiones posteriores. Así se fomenta la autonomía del alumno, es decir, el alumno debe ser capaz de autoevaluar su proceso de adquisición de la Lengua Objeto (LO) y conocer técnicas y estrategias de aprendizaje para mejorar su propio aprendizaje, avance, etc. En definitiva, los mismos alumnos deben describir lo que ven y ser creativos en el aprendizaje de la LE.

2.7. El nuevo papel del profesor

Para desarrollar esta autonomía, también Martín Peris (1993), entre otros, estudió el nuevo papel del profesor, que debe mostrarse ante el alumno como guía, organizador y asesor. El profesor no debe dar respuesta inmediata sin haber dado antes un tiempo de deliberación al alumno. En tanto que organizador y asesor compagina la transmisión de conocimientos y estrategias y el desarrollo de las destrezas, facilitando así el aprendizaje, dependiendo del grupo meta y de su nivel. Es consciente de las necesidades individuales y de los diferentes estilos de aprendizaje, contribuye a la creación de un ambiente distendido, comparte con el alumno la responsabilidad sobre la toma de decisiones léxicas favoreciendo así la implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje, propone actividades que permitan la aplicación de estrategias por parte de los alumnos y comenta con ellos cuáles pueden serles de utilidad, de qué manera y cuándo. Lo importante es el intercambio de experiencias y no la solución correcta, sin más. Para ello, muestra ejemplos léxicos con diferentes procedimientos estratégicos.

3. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Lo que significa todo esto para la docencia es que la tendencia que ha de darse en el aula, o las orientaciones didácticas que debemos seguir como docentes, tal y como ya proponía Salazar García (1994), es un currículo adecuado a distintos estilos de aprendizaje. Ahora bien, el entorno educativo debe ser favorable para la reflexión, esto es, ha de constituir un marco abierto en un clima afectivo propicio para la reflexión por parte del alumno sobre su propio estilo de aprendizaje, sobre las habilidades y estrategias que tiende a usar preferentemente. Un alumno consciente de su estilo de aprendizaje y atento a una continua mejora del mismo está en mejores condiciones para explotarlo adecuadamente más allá del ámbito educativo convencional y al margen de circunstancias más o menos favorables a las que esté obligado a enfrentarse a lo largo de todo el proceso.

De acuerdo con las aspiraciones representadas por un aprendizaje autónomo y dirigido, la finalidad del currículo no es sólo aprender, sino también “aprender a aprender”. Podemos decir en este punto que para el desarrollo satisfactorio de un currículo centrado en el alumno, hace falta también una orientación hacia aspectos hoy tan en boga como son la multiculturalidad e interculturalidad, la pluralidad y la diversidad.

4. CONCLUSIONES GENERALES

Las conclusiones generales de este trabajo las podemos resumir en dos puntos básicos:

- La necesidad de un nuevo planteamiento en la metodología de LE.
- La enseñanza práctica y real de estrategias de aprendizaje del léxico.

Debido a las necesidades profesionales y personales que tienen hoy día nuestros estudiantes a la hora de aprender una lengua y, más concretamente, el léxico de una lengua, necesitamos un planteamiento diferente en la metodología de enseñanza de LE. Como sabemos, actualmente el español se estudia no sólo para “ir al supermercado” o “salir de fiesta”, por necesidades personales, sino que también es cierto que cada vez más los jóvenes, sobre todo, universitarios pretenden acercarse al español con un objetivo profesional, para marcarse un futuro con mayor número de expectativas laborales.

No obviamos que el panorama metodológico ya ha ido cambiando a lo largo de los últimos diez o quince años y se han hecho un hueco bastante importante en las aulas diferentes metodologías como, por ejemplo, el español para fines específicos. Sin embargo, nosotros hemos ido un poco más allá, ya que creemos que el español con fines específicos –y los otros métodos existentes actualmente en el mercado– no dan total respuesta a las necesidades de nuestros alumnos de integrar desde el principio de la enseñanza-aprendizaje todo lo que las últimas tendencias teóricas nos han ido proporcionando desde el enfoque por tareas, el enfoque léxico o la integración de contenidos.

Por último, nosotros –ante todo– queremos dar las pautas para que el alumno en un futuro tenga las claves suficientes o la capacidad de enfrentarse solo a textos complejos

y a diferentes convenciones textuales, tipos de texto, situaciones y temas, teniendo en cuenta el emisor y receptor, el objetivo del texto, etc. Por eso, decidimos llevar a cabo los planteamientos de *Collage* para la enseñanza del vocabulario. Creemos que con este enfoque, los alumnos no sólo aprenden, sino que adquieren el vocabulario de manera más autónoma que con otros métodos porque integra de forma activa las estrategias de aprendizaje y los procedimientos de trabajo que deben seguir para el mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Raya, R. (2003). Algunas aplicaciones del enfoque léxico. *Revista Mosaico*, 11, 9-13. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco-Libros. Cuadernos de didáctica del español/LE.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Baralo, M. (1997). La organización del lexicón en lengua extranjera, *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón*, 14, vol. 1, 59-73.
- Baralo, M. (2001). La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, 165-174.
- Bosque, I. (2004) *Redes: Diccionario combinatorio de español*. Madrid: SM.
- Cervero, M^a J. y Phicardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Consejo de Europa (2001). *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. [1^a edic. Council of Europe (1999): Modern Languages Division. Strasbourg.] Disponible en:
<http://www.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>
- Fernández López, S. (1990). Formación de palabras y adquisición de la lengua. *Actas del VIII Congreso de AESLA*. Vigo: Univ. Vigo. 255-265.
- Gómez Molina, J.R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE*, 7, 69-94.
- Gómez Molina, J.R. (2000). La competencia léxica en la enseñanza del español como L2 y LE, *Mosaico*, 5, 23-29.
- Gómez Molina, J.R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. En Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo, I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 491-510.
- Higueras García, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros. *REALE*, 8, 35-49.
- Higueras García, M. (2000). Favorecer el aprendizaje del léxico. *Boletín de ASELE*, 23, 13-18.
- Jiménez Raya, M. (1994). Aprendizaje centrado en el alumno: Desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras. En L. Miquel y N. Sans (coords.) *Didáctica del español como LE 2*. Madrid: Cuadernos de Tiempo Libre. Colección de Expolingua, 41-62.

- León, J.A. (2003) *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín Peris, E. (1993). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias, en *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos de tiempo libre, Colección Expolingua.
- Martín Peris, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta, *Frecuencia-L*, 13, 3-30.
- Möller Runge, J. (1999). Investigaciones sobre la adquisición de lenguas extranjeras (LE) o segundas lenguas (L2) y la enseñanza de lenguas en Becerra Hidalgo, J.M.; Barros, P.; Martínez González, A. y Molina Redondo, J.A. *La enseñanza de segundas lenguas*. Granada: Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada. Universidad de Granada, 327-338.
- Möller Runge, J. (2001). *Siglo XXI: ¿Innovamos? Enseñanza de una segunda lengua extranjera*. Salobreña (Granada): Editorial Alhulia.
- Möller Runge, J. y Burbat, R. (2003). La enseñanza de una segunda lengua extranjera en la formación del traductor: el método *Collage*. En Durán Escribano, P.; Aguado de Lea, G. et al. (Eds.) *Las lenguas para fines específicos en la sociedad del conocimiento*. Universidad Politécnica de Madrid, 287-301.
- Nisbet, J. y Schucksmith, A. (1987). *Estrategias de aprendizaje*, Aula XXI. Madrid: Santillana, 22-50.
- Pearson, D. and Campbell, K. (1994). Comprehension of Text Structure en Ruddell, R.; Ruddell, M. and Singer, H. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, 448-468.
- Salazar García, V. (1994). Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno. En L. Miquel y N. Sans (coors.) *Didáctica del español como lengua extranjera 2*. Madrid: Colección Expolingua. Fundación Actilibre, 165-203.
- Salazar García, V. (2004). *Léxico y teoría gramatical en la lingüística del siglo XX*. Barcelona: Sabir.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

