

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS A PARTIR DE UNIDADES LÉXICAS MULTIPALABRA RELACIONADAS CON LA TRANSFERENCIA DE MENSAJES

Roser Morante
Universidad de Tilburg

Introducción

Una lengua permite realizar un número infinito de combinaciones de palabras, aún cuando se respetan las restricciones que imponen las reglas gramaticales. Ahora bien, los análisis de corpus muestran que, en realidad, las palabras tienden a combinarse de una manera determinada para expresar significados (Sinclair, 1991). Las piezas léxicas tienen preferencias combinatorias, que hacen que seleccionen ciertas piezas léxicas y no otras. Por ejemplo, en español se *dan* gritos, voces y suspiros, mientras que en francés éstos se *empujan* (*pousser un cri, des hurlements, un soupir*). En español alguien o algo *da* celos a alguien, mientras que en alemán se *hace* a alguien celoso (*jemanden eifersüchtig machen*). En español se *da* la razón a alguien, mientras que en inglés se *admite* que alguien está en lo cierto (*to admit that someone is right*). Así, las palabras se combinan para formar unidades de significado de más de una palabra. A estas unidades nos referiremos como *unidades multipalabra*.

La casuística de tales combinaciones no se puede explicar mediante reglas gramaticales. En muchos casos las combinaciones son arbitrarias debido a que reflejan el proceso de evolución de la lengua, mientras que en otros casos vienen motivadas por cuestiones semánticas difíciles de formalizar. Ahora bien, el hablante de una lengua las tiene internalizadas. Según algunas teorías durante el proceso de adquisición de la L1 estas combinaciones se aprenden y almacenan como un todo.

Para el estudiante de lenguas es difícil llegar a conceptualizar, aprender y usar de manera natural las unidades léxicas multipalabra. A su vez, para el profesor es complejo enseñarlas porque no dispone de materiales de referencia elaborados. Sin embargo, para que la interlengua del aprendiz se aproxime a la del hablante nativo, es necesario que las incorpore en su repertorio, pues forman parte de la competencia pragmática. Como se indica desde el *Lexical Approach* (Lewis, 1997) alcanzar el dominio de una lengua es más complejo de lo que se pensaba cuando se concebía el aprendizaje de vocabulario como aprendizaje de listas de palabras. Actualmente se considera que el aprendizaje de vocabulario está inevitablemente relacionado con el aprendizaje de las unidades multipalabra.

En palabras de Cowie (1992:10): *It is impossible to perform at a level acceptable to native users, in writing or speech, without controlling an appropriate range of multiword units.*

Muchas de estas unidades se construyen con un verbo de apoyo, es decir, verbos del tipo *dar, poner, sacar, meter, etc.*, de significado muy general, que pueden combinarse con muchas unidades léxicas. El uso de estos verbos es característico de la lengua hablada y, por tanto, muy útil para el aprendiz. En este artículo nos centramos en un subconjunto de las unidades léxicas que se forman con el verbo *dar* para ejemplificar el tipo de actividades didácticas que se pueden elaborar con el fin de ayudar al aprendiz a incorporar vocabulario que le permita mejorar su expresión oral. Se trata de las unidades léxicas que expresan *transferencia de mensaje*, algunas de las cuales se refieren a actos de habla (p.e. *dar el pésame, dar la enhorabuena*), razón por la cual resultan todavía más interesantes para el desarrollo de los aspectos de la expresión oral relacionados con la competencia pragmática.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En la sección 2 se introducen las unidades multipalabra y los problemas de aprendizaje relacionados. En la sección 3 se delimita el conjunto de unidades que se usarán para ejemplificar las actividades didácticas, es decir, las relacionadas con transferencia de mensajes. En la sección 4 se describen los tipos de actividades didácticas a partir de un modelo del proceso de retención de vocabulario. En la sección 5 se presentan las actividades didácticas y, finalmente, en la sección 6 se presentan las conclusiones.

2. Las unidades léxicas multipalabra

Las unidades léxicas multipalabra pueden ser de diversos tipos, tal y como se refleja en las diversas clasificaciones existentes (Nattinger y DeCarrico, 1992; Lewis, 1997; Moon, 1997). Según Moon una unidad multipalabra es:

A multi-word item is a vocabulary item which consists of a sequence of two or more words (a word being simply an orthographic unit). This sequence of words semantically and/or syntactically forms a meaningful and inseparable unit (Moon, 1997:43).

Un tipo de unidades multipalabra son las colocaciones. Lewis señala que se trata de grupos de palabras que coocurren con mucha frecuencia, dependiendo del tipo de texto. Ahora bien, algunos autores defienden que el criterio de coocurrencia es más adecuado que el criterio de frecuencia para definir una colocación (Alonso, 2003), pues se trata de combinaciones de palabras en las que una palabra selecciona la presencia de otra de manera arbitraria para expresar un determinado tipo de significado. Por ejemplo, *noticia* selecciona *dar* para expresar el significado de 'transferencia' y *patada* selecciona *dar* para expresar el significado de 'ejecución'.

2.1. Problemas en la adquisición de la L2

Las comparaciones entre corpus escritos y orales demuestran que las colocaciones son incluso más frecuentes en el lenguaje oral (Pawley y Syder, 1983). Hill (1999) introduce el término de competencia colocacional y comenta que los aspectos colocacionales son especialmente difíciles para los aprendices, sobre todo en el caso de los verbos de apoyo. La mayoría de aprendices con buen vocabulario tienen problemas de fluidez debido a que su competencia colocacional es limitada. Hill señala que el análisis de producciones orales o escritas de aprendices muestra falta de competencia colocacional. La falta de competencia en esta área fuerza a los estudiantes a cometer errores gramaticales porque crean emisiones más largas debido a que no conocen las colocaciones que expresan lo que los estudiantes quieren decir:

Any analysis of students' speech or writing shows a lack of this collocational competence. Lack of competence in this area forces the students into grammatical mistakes because they create longer utterances because they do not know the collocations which express what they want to say. ... Analysis of students' essay writing

often shows a serious lack of collocational competence with the English delexicalised verbs: get, put, make, do, bring, take (Hill, 1999: 3).

Según Hill el aprendiz tiene que aprender las colocaciones porque son la clave para la fluidez. Muchos estudiantes almacenan por separado en su lexicón los componentes de las colocaciones, pero no almacenan la colocación como un todo. Esto explica porqué aprendices con buenos vocabularios tienen problemas de expresión. Conocen muchas palabras, pero su competencia colocacional es baja. Por esta razón uno de los principales objetivos de la enseñanza de vocabulario a partir de los niveles intermedios debería ser aumentar la competencia colocacional de los estudiantes con su vocabulario básico enfatizando la necesidad de adquirir más vocabulario por sí mismos.

Una ventaja de aprender la colocación como un todo es que se aprende el patrón de acentuación. Cuanto más largas sean las unidades léxicas que el aprendiz aprende, mejor acentuará y mejor modulará la entonación. Cuantas más unidades léxicas conozca, más tiempo tendrá para centrarse en el contenido de lo que quiere expresar. Por tanto, aprender las colocaciones es esencial para que la interlingua del aprendiz se parezca a la del nativo, como señala (Ellis, 1997:129): *Speaking natively is speaking idiomatically using frequent and familiar collocations, and the job of the language learner is to learn these familiar word sentences*

Se considera que desarrollar la competencia colocacional es difícil sin un tratamiento didáctico adecuado. Moon (1997) indica que las unidades multipalabra son un problema porque no son composicionales, ya sea sintáctica, semántica o pragmáticamente. Esto significa que se tienen que reconocer, aprender, decodificar y codificar como unidades holísticas. A esta dificultad se añade el hecho de que los fenómenos multipalabra e idiomáticos son universales, pero a la vez dependientes de la cultura.

El problema de las colocaciones en el aprendizaje de lenguas ha sido señalado y tratado por varios autores. Marton (1977), citado en Laufer (1997), concibe el problema de las colocaciones como uno de los más graves en los aprendices avanzados. Bensoussan y Laufer (1984) indican que las colocaciones son un obstáculo para la comprensión lectora. Dagut y Laufer (1985) detectan que los alumnos evitan los verbos frasales incluso en preguntas elicidadas. Según los autores, la idiomática es difícil de adquirir incluso cuando la L1 y la L2 se parecen. Wu (1996) estudia la falta de competencia colocacional de los aprendices de inglés que tienen chino como L1 y concluye que los aprendices no convierten el conocimiento pasivo que tienen de las colocaciones en activo.

A grandes rasgos, los errores que cometen los aprendices en cuanto al uso de unidades multipalabra pueden ser formales, pragmáticos o estilísticos. Los errores formales pueden deberse al hecho de no reconocer una cadena como no composicional. También se pueden deber a errores léxicos, es decir, al hecho de no usar las palabras adecuadas dentro de la unidad. Puede ser que el aprendiz traduzca una expresión directamente de la L1, o que una expresión de la L1 interfiera en la de la L2. Los errores pragmáticos se deben al uso de las expresiones en contextos discursivos inapropiados, o a una interpretación incorrecta. Los errores estilísticos pueden deberse al uso de una unidad excesivamente marcada. Este tipo de errores también se da con las unidades léxicas simples.

Muchas unidades multipalabra se forman con verbos de apoyo. Existen datos interesantes referentes al proceso de adquisición de esos verbos, que indican que se dan a la vez fenómenos de infrageneralización y sobregeneralización. Algunos estudios señalan una tendencia de los hablantes de L2 a apoyarse en verbos básicos llegando al punto de sobreusarlos (Viberg, 1990), citado en Anderman (1996). Los aprendices tienden a seleccionar uno o dos para cada campo semántico y los usan incluso para substituir a verbos más difíciles.

La infrautilización se debe a que los aprendices usan sólo los sentidos básicos. Kellerman (1978, 1984) indica que los aprendices holandeses transfieren al inglés las colocaciones del holandés que contienen significados básicos. Esto se debe a que los aprendices asumen que los significados extendidos no son transferibles. Hulstijn y Marchena (1989) muestran que incluso aunque los aprendices de inglés no evitan los *phrasal verbs* como categoría, evitan los que tienen sentidos figurativos, aunque el holandés también disponga de los cognados correspondientes: *go off* (esp. 'irse, dispararse, explotar'), *bring up* (esp. 'educar'), *break out* (esp. 'estallar').

Otro motivo de infrautilización de las unidades multipalabra con verbos de apoyo es que los aprendices las evitan cuando pueden usar otros verbos que no sean unidad multipalabra. Según Tops *et al.* (1987), los aprendices de inglés que tienen el holandés como L1 usan más *bear* (esp. 'soportar') que *put up with* (esp. 'aguantar'), o *see* (esp. 'ver') que *look for* (esp. 'buscar'). Coe (1987) aporta datos similares sobre hablantes de catalán y español como L1, y Dagut y Laufer (1985) para hablantes de hebreo. Chang (1987:234) informa de que los estudiantes chinos de inglés evitan algunos verbos ingleses semánticamente difusos porque tienen tantos significados que no saben como manejarlos, pues en chino no tienen este tipo de usos. Algunos ejemplos son los siguientes: *be* (esp. 'ser'), *bring* (esp. 'traer'), *come* (esp. 'venir'), *do* (esp. 'hacer'), *get* (esp. 'obtener'), *give* (esp. 'ir'), *go* (esp. 'ir'), *have* (esp. 'tener'), *make* (esp. 'hacer'), *take* (esp. 'coger'), *work* (esp. 'trabajar').

A su vez, los aprendices sobreutilizan los verbos de apoyo porque usan los usos básicos en más contextos de los debidos y para sustituir a verbos más específicos. Anderman (1996) aporta datos sobre el caso del sueco. Los estudiantes de lengua materna finés y español usan los equivalentes de *ir/caminar* y *venir* (en sueco *gå*, *komma*) para cualquier verbo de movimiento, aunque la preferencia de uno sobre otro varía según el estadio de aprendizaje. Mientras que *komma* se usa como verbo de movimiento general en los primeros estadios, en estadios más avanzados se usa *gå* (Kotsinas, 1985:35). Este esquema se ha observado también entre aprendices de alemán con una lengua romance como L1 respecto del uso de *kommen* y *gehen* (Viberg, 1985) y entre aprendices de francés que tiene el sueco como L1. Éstos muestran preferencia por el verbo francés *venir* (esp. 'venir'), que en un estadio posterior es sustituido por *aller* (esp. 'ir').

Consecuentemente, los materiales de aprendizaje de vocabulario deben incluir el tratamiento de los fenómenos léxicos multipalabra. Sinclair y Renouf señalan que los libros de texto no enseñan el fenómeno de la delexicalidad, que se da en verbos del inglés como *give* (esp. 'dar'), *look* (esp. 'mirar'), *make* (esp. 'hacer'), *have* (esp. 'tener'), *take* (esp. 'coger') y *put* (esp. 'poner'):

A major feature of the language is not specifically taught in current coursebooks. It is the phenomenon known as 'delexicality', the tendency of certain commoner transitive verbs to carry particular nouns or adjectives which can in most cases themselves be transitive verbs (Sinclair y Renouf, 1988:153).

Waring (2001) indica que tanto profesores, como alumnos deberían trabajar muy bien estos verbos, ya que tienen muchos significados y usos idiomáticos:

Many teachers focus on rarer words assuming that the basic words like 'get', 'make', and 'bring' are known. But it is these words which are among the most troublesome, with their multiple meanings and idiomatic uses. Therefore, teachers and learners should work VERY hard on the highly frequent words (Waring, 2001:1).

Actualmente el enfoque del *Lexical Approach* llena un vacío en el tratamiento de las colocaciones (Lewis, 2000). Dado que las unidades multipalabra, y en concreto las

colocaciones, presentan problemas de aprendizaje, en este trabajo proponemos actividades didácticas para su aprendizaje.

3. El verbo *dar*: unidades léxicas relacionadas con la transferencia de mensaje

Ejemplificaremos las actividades didácticas con el verbo *dar*. Aportamos razones para seleccionar el verbo *dar* como verbo muestra. Se trata de un ejemplo de verbos que:

- Pertenecen al vocabulario básico, son de uso frecuente y polisémicos, pues participan en un gran número de unidades léxicas. Otros verbos del mismo tipo son *quitar*, *poner*, *meter*, *sacar*, *ir*, *venir*, *traer*, *llevar*.

Esto se debe fundamentalmente al hecho de que expresan categorías cognitivas básicas, la de transferencia en el caso de *dar*, de manera que sirven para designar experiencias humanas básicas, tanto desde el punto de vista experiencial, como cognitivo. Este tipo de verbos tienen un sentido básico prototípico y un gran número de sentidos adicionales. En su sentido básico tienen un significado muy general y, por tanto, aceptan una gran variedad de complementos, generan significados secundarios y un gran número de usos figurados.

- Participan en muchas unidades léxicas multipalabra. El verbo *dar* pertenece a un grupo de verbos que actúan como verbo de apoyo (Alonso, 2004) y, como tal, aparece en muchas unidades multipalabra.

El esquema básico del verbo *dar* se representa mediante el esquema de transferencia (alguien agente da algo tema a alguien beneficiario), cuyo significado prototípico expresa que una entidad transfiere una entidad a otra entidad. El evento es agentivo por defecto. Se trata de un esquema muy productivo, a partir del cual se generan otros significados.

A partir de este esquema y de este significado se pueden expresar unidades léxicas multipalabra relacionadas con la transferencia figurada de diversos tipos de objetos o entidades. Las unidades léxicas se pueden clasificar por grupos más o menos homogéneos. En este trabajo nos centramos en las unidades léxicas que expresan transferencia de mensaje.

A continuación presentamos las unidades léxicas multipalabra en las que participa el verbo *dar* en relación con la transferencia de mensajes:

dar alguien conversación a alguien,
dar alguien palique a alguien,
dar alguien la palabra a alguien,
dar alguien la palabra a alguien de hacer algo,
dar alguien el turno a alguien,
dar alguien una noticia a alguien,
dar alguien un aviso a alguien,
dar alguien un recado a alguien,
dar alguien los buenos días a alguien,
dar alguien las buenas noches a alguien,
dar alguien recuerdos a alguien (de parte de alguien),
dar alguien las gracias a alguien (por algo),
dar alguien la enhorabuena a alguien (por algo),
dar alguien la bienvenida a alguien (en algún sitio),
dar alguien el pésame a alguien,
dar alguien su opinión a alguien,
dar alguien una contestación a alguien,
dar alguien el parecer a alguien,

dar alguien una respuesta a alguien,
dar alguien la (voz de) alarma (a alguien),
dar alguien consejos a alguien,
dar alguien indicaciones a alguien,
dar alguien información a alguien,
dar alguien a alguien el sí.

Estas son sólo algunas de las unidades multipalabra en las que se usa el verbo y se usan para ejemplificar las actividades didácticas que se propondrán a continuación.

4. Actividades didácticas y proceso de desarrollo léxico

Para proponer las actividades didácticas tomamos como referencia la modelización del proceso de desarrollo léxico de Nation (2001). El autor divide el proceso que lleva a la retención de una unidad léxica en tres fases o subprocesos: focalización de la atención, recuperación y uso y generación creativos.

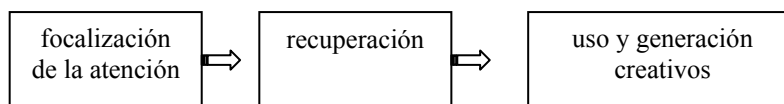


Figura 1. Proceso de retención de una unidad léxica.

4.1. Focalización de la atención

La focalización de la atención es un proceso mediante el cual el aprendiz presta atención a una unidad léxica y descubre que la unidad es útil para expresar un significado. Dos factores importantes en este proceso son la motivación para aprender la unidad léxica y el interés que la unidad léxica suscite en el aprendiz. El proceso puede verse afectado por varios factores, como son la saliencia de la unidad léxica en el *input* textual, el contacto previo que los aprendices han tenido con la unidad léxica, y el hecho de que el aprendiz se dé cuenta de que la unidad léxica llena un vacío en su conocimiento de la lengua. La focalización de la atención en una unidad léxica tiene lugar en diversas situaciones, como por ejemplo cuando se busca una unidad léxica en el diccionario, cuando se estudia deliberadamente, cuando se adivina a partir del contexto o cuando el aprendiz recibe explicaciones.

Centrar la atención en una unidad léxica implica descontextualizarla. Descontextualizar una unidad léxica significa retirarla del contexto del mensaje para observarla como una unidad lingüística. Esto ocurre cuando los aprendices prestan atención a una pieza léxica como parte del sistema lingüístico, en vez de como parte del mensaje. Ahora bien, el hecho de que la unidad léxica esté descontextualizada no significa que no aparezca en contexto.

Por tanto, las actividades didácticas de focalización de la atención desempeñan básicamente dos funciones: llamar la atención del aprendiz sobre la unidad léxica y presentar la unidad léxica descontextualizada.

4.2. Recuperación

Hemos indicado que en el proceso que conduce a la retención en primer lugar el aprendiz se fija en la unidad léxica y entiende su significado. Si a continuación el aprendiz recupera varias veces, se consolida el proceso de retención de la unidad léxica. La

recuperación puede ser receptiva o productiva. La receptiva implica percibir la forma y recuperar el significado durante la comprensión auditiva o lectora. La productiva implica tener la necesidad de comunicar un significado y recuperar para ello la forma fonética u ortográfica de la unidad léxica pertinente. La recuperación no tiene lugar si se presentan la forma y el significado a la vez al aprendiz.

En algunos estudios se ha señalado que la repetición es importante para el aprendizaje incidental. Ahora bien, Baddeley (1990:156) sugiere que lo importante no es la repetición, sino las oportunidades repetidas de recuperar la unidad léxica. Cuando los aprendices oyen o leen la forma de una unidad léxica necesitan recuperar lo que saben de su significado.

La recuperación consistirá en recuperar ideas almacenadas en encuentros previos y en recuperar el contenido y la información correspondiente al encuentro actual. De esta manera cada acto de recuperación refuerza la unión entre forma y significado, y facilita los subsiguientes actos de recuperación.

Por tanto, las actividades didácticas que dan soporte a este proceso estarán destinadas a provocar actos de repetición.

4.3. Uso y generación creativos

El tercer proceso que lleva a la retención de una unidad léxica es el de uso y generación creativos. La generación ocurre cuando el aprendiz encuentra unidades léxicas que ya han aparecido previamente y las usa de manera diferente. El uso generativo implica usar la unidad léxica en sentidos figurados, en colocaciones o en contextos diferentes con diferentes estructuras gramaticales. En el caso más extremo el nuevo encuentro fuerza al aprendiz a reconceptualizar su conocimiento sobre la unidad léxica.

Los procesos de generación pueden ser receptivos o productivos. En los receptivos el aprendiz lee u oye una unidad léxica usada de manera diferente a como la había encontrado en ocasiones previas. En los productivos el aprendiz usa la unidad léxica en contextos nuevos. Una unidad léxica se usa de manera generativa si se usa de manera diferente a como se usa en el *input* textual.

Existen grados de generación creativa. La generación es baja si el contexto lingüístico de la unidad léxica es sólo un poco diferente del contexto del *input* textual. La generación es alta si la unidad léxica se usa de manera substancialmente diferente. Los casos más extremos son aquellos en los que encontrar una unidad léxica en un contexto nuevo fuerza al aprendiz a reconceptualizar su significado.

Por tanto, las actividades didácticas para la generación y el uso creativos deberían proporcionar al aprendiz situaciones y contextos en los que entender o usar la unidad léxica de una manera diferente a las anteriores.

4.4. Selección de actividades

En este trabajo nos centramos en las actividades de focalización de la atención. Para diseñar un *syllabus* completo sería necesario proporcionar los tres tipos de actividades y adaptarlas a niveles de aprendizaje. Algunas de las actividades que se propondrán pueden ser útiles también para la enseñanza del español a hablantes nativos.

Las actividades de focalización que se proponen son de diversos tipos. Se trata de actividades semicontextualizadas y contextualizadas. En las semicontextualizadas las unidades léxicas no aparecen en ocurrencias de corpus, pero la información que se relaciona

con ellas actúa como contexto. Fundamentalmente consisten en relacionar unidades léxicas con diferentes tipos de información en cada actividad. Los objetivos de estas actividades son:

- Dirigir la atención del aprendiz hacia las unidades léxicas multipalabra, tanto por lo que respecta al significado como a la forma.
- Motivar el establecimiento de asociaciones. Conocer las asociaciones de una unidad léxica ayuda a comprender su significado completo y a recuperar la unidad por su forma o significado en los contextos apropiados. Las asociaciones de una palabra son el resultado de los diferentes sistemas de significado en los que encaja.
- Relacionar las unidades multipalabra con expresiones de la lengua oral.
- Presentar las unidades multipalabra en ejemplos de uso real.

El objetivo general de las actividades es que el aprendiz se familiarice con las unidades léxicas de manera que después pueda pasar a la fase de actividades de recuperación y de uso y generación creativos.

5. Ejemplos de actividades didácticas

En las actividades que proponemos al aprendiz se le presentan dos grupos de datos. Un grupo contiene las unidades léxicas y el otro contiene la información relacionada. La tarea consiste en establecer correspondencias entre el contenido de los dos grupos.

Puesto que el objetivo de la actividad es que el aprendiz focalice su atención en las unidades léxicas que se presentan, tanto en el significado como en la forma, al lado de cada uno de los miembros de la lista con información aparecerá una casilla donde el aprendiz tiene que escribir las unidades léxicas correspondientes. De esta manera, no sólo se incide en la comprensión de vocabulario, sino también en la producción escrita, pues el aprendiz tiene que fijarse en la forma de la unidad léxica para escribirla.

Estas actividades están pensadas para poder ser incorporadas en una aplicación de aprendizaje de vocabulario asistido por ordenador (Morante y Martí, 2004). En la aplicación informática idealmente tienen que poder generarse todos los ejemplos contenidos en la base de datos. En este artículo proporcionaremos algunos ejemplos para cada actividad.

5.1. Relacionar unidades léxicas con su definición

En esta actividad la información que se proporciona al aprendiz son las unidades léxicas y sus definiciones. La tarea consiste en establecer la correspondencia y permite al aprendiz familiarizarse con el significado de las colocaciones.

¿Con qué unidades léxicas se relacionan las siguientes definiciones?

<ol style="list-style-type: none">1. Expresar gratitud a alguien2. Felicitar a alguien por algo positivo3. Contestar a una pregunta4. Transmitir una noticia	<div style="border: 1px dotted gray; height: 40px; width: 100%;"></div>
---	---

dar una respuesta, dar las gracias, dar una noticia, dar la enhorabuena

5.2. Relacionar unidades léxicas con sus sinónimos lexicalizados

En esta actividad la información que se proporciona son los sinónimos lexicalizados. El aprendiz tiene que relacionar una lista de unidades léxicas con una lista de sinónimos. La tarea permite al aprendiz conocer diversas alternativas. Posteriores actividades de recuperación pueden consistir en proporcionar contextos donde el aprendiz tiene que introducir o la colocación o el sinónimo lexicalizado.

¿Con qué sinónimo se relacionan las siguientes unidades léxicas?					
1. dar indicaciones 2. dar una respuesta 3. dar un aviso 4. dar las gracias	<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>				
Sinónimos: agradecer, responder, avisar, indicar					

5.3. Relacionar unidades léxicas con sinónimos del verbo

En esta actividad la información que se proporciona son sinónimos del verbo *dar*, que podrían substituir al verbo sin que la unidad cambie de significado. El aprendiz amplía la red de asociaciones y capta el significado del verbo en el contexto de la colocación.

¿Por qué verbo se puede substituir el verbo <i>dar</i> en las unidades léxicas?					
1. dar un recado 2. dar los buenos días 3. dar el turno 4. dar información	<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>				
Verbos: decir, transmitir, pasar, proporcionar.					

5.4. Relacionar unidades léxicas con una situación

En esta actividad la información que se proporciona es la situación en la que se realizan las acciones, de manera que la unidad léxica se relaciona con una situación comunicativa.

¿En qué situaciones se realizan las siguientes acciones?					
1. Dar el alto 2. Dar el pésame 3. Dar el turno 4. Dar la alarma	<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>				
Situaciones: entierro, control de policía, incendio, de compras en el mercado					

5.5. Relacionar unidades léxicas con un agente

En esta actividad la información que se proporciona es el agente que realiza la acción.

¿Quién realiza las siguientes acciones?	
1. Dar el alto	
2. Dar el pésame	
3. Dar el turno	
4. Dar la alarma	

Un familiar, un transeúnte, la persona que espera para comprar, un policía

5.6. Relacionar unidades léxicas con emisiones lingüísticas

Algunas de las unidades léxicas de transferencia de mensajes se refieren a actos de habla. El desarrollo de la competencia pragmática requiere saber qué emisiones lingüísticas se usan para realizar actos de habla. En esta actividad se pide al aprendiz que relacione emisiones lingüísticas con actos de habla.

¿Qué frases relacionas con cada unidad léxica?	
1. "Te prometo que lo haré."	
2. "El último, ¿por favor? - Servidor."	
3. "Te agradezco mucho que hayas venido."	
4. "Te acompaño en el sentimiento."	
5. "Yo, en tu lugar, iría al médico."	
6. "Sí, quiero."	

Unidades léxicas: dar la palabra de hacer algo, dar el turno, dar las gracias, dar el pésame, dar un consejo, dar el sí

A partir de esta actividad se puede trabajar con las fórmulas o estructuras relacionadas con cada acto de habla.

5.7. Relacionar unidades léxicas con contextos de uso

La finalidad de esta actividad es que el aprendiz se familiarice con los contextos de uso de la unidad léxica.

¿Qué unidades podrían encajar en los huecos? (Puede ser más de una)

1. ¿Sabes? Me he encontrado con Jesús. Me ha dado _____ para ti.

2. "Señoras y señores pasajeros, el comandante les da _____ a bordo del vuelo 2467 de BA con destino Londres. La duración prevista del vuelo es de 2 horas y 15 minutos."

3. Lo primero que deseo es poder dar mi _____ a todos aquellos que perdieron a alguien el fatídico 11-M, y desearles una pronta recuperación a todos los heridos.

4. La Unión Europea da _____ a sus diez nuevos miembros Polonia, Eslovenia, Eslovaquia, Hungría, República Checa, Estonia, Lituania, Letonia, Malta y Chipre, que forman ya parte del club europeo.

5. Un nuevo incendio se produjo la pasada semana aunque en este caso sólo se extendió por 15 hectáreas y fue detectado muy pronto por vecinos que dieron _____.

Unidades léxicas: la voz de alarma, recuerdos, la bienvenida, saludos, pésame, las gracias, la noticia, información, un recado

En esta actividad se presentan diversas frases relacionadas con una unidad léxica, en este caso *dar el pésame*. La actividad consiste en que el aprendiz reflexione sobre el campo semántico relacionado con la unidad léxica y la situación de uso. Además las frases que se proporcionan son muestras de uso que funcionan como *input* lingüístico para el aprendiz.

Las siguientes frases están relacionadas con *dar el pésame*. ¿Puedes encontrar palabras en las frases que den pistas sobre cuándo o en qué situación se da el pésame?

1. Lo primero que deseo es poder enviar **mi más sentido pésame** a todos aquéllos que perdieron a alguien el fatídico 11-M, y desearles una pronta recuperación a todos los heridos.

2. Hola, me llamo Álvaro, soy alumno de la escuela y, desde mi humilde posición, quiero enviar **mi pésame** y mi apoyo más enérgico a todas esas familias que han perdido un ser querido en ese terrible atentado.

3. Desde aquí lamentamos profundamente esta tragedia irreparable, y manifestamos **nuestro más sentido pésame** y solidaridad a los familiares de los heridos y fallecidos.

4. El jurado también desea mostrar **su sentimiento de pésame** por el fallecimiento a lo largo del año, de dos miembros del jurado del pasado año.

Palabras:

6. Conclusiones

En este trabajo hemos caracterizado las unidades multipalabra como unidades que presentan problemas en el aprendizaje de segundas lenguas y hemos propuesto algunas actividades didácticas destinadas a dar apoyo al desarrollo de la competencia léxica del aprendiz, en lo que concierne al uso de unidades multipalabra. Para ejemplificar las actividades didácticas hemos seleccionado un grupo reducido de unidades léxicas en las que participa el verbo *dar*, las de transferencia de mensaje, algunas de las cuales expresan actos de habla y son, por tanto, doblemente relevantes para el desarrollo de la expresión oral. Hemos tomado como referencia un modelo del proceso de retención del vocabulario, en función del cual hemos propuesto actividades didácticas relacionadas con una fase del proceso: la de focalización de la atención. Mediante estas actividades se espera que el aprendiz se familiarice con las unidades léxicas multipalabra, con sus redes de asociaciones y contextos de uso. El mismo tipo de actividades puede extenderse al resto de unidades léxicas en las que participa el verbo *dar* y a otros verbos de apoyo.

Bibliografía

- Alonso, M. (2003) Un vacío en la enseñanza del léxico del español como lengua extranjera: las colocaciones léxicas, *Proceedings of the Tenth EURALEX International Conference*, 2, Copenhagen, 551-561.
- Alonso, M. (2004) *Las construcciones con verbos de apoyo*, Madrid, Visor.
- Anderman, G. (1996) Words and their meaning. The language learner and the translator, En *Words, Words, Words: The translator and the language learner*, G. Anderman y M.A. Rogers (Eds.), Clevedon, Multilingual Matters, 136-142.
- Baddeley, A. (1990) *Human Memory*. London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bensoussan, M. y Laufer, B. (1984) Lexical guessing in context in EFL reading comprehension, *Journal of Research in Reading*, 7, 15-32.
- Chang, (1987) Chinese speakers, En *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*, Swan, M. y Smith, B. (Eds.) Cambridge, CUP, 224-237.
- Coe, J. (1987) Speakers of Spanish and Catalan, En *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*, Swan, M. y Smith, B. (Eds.) Cambridge, CUP, 90-112.
- Cowie, A. (1992) Multiword lexical units and communicative language teaching. En *Vocabulary and Applied Linguistics*, Arnaud, P. y Béjoint, H. (Eds.), Basingstoke, Macmillan, 1-12.
- Dagut, M.B. y Laufer, B. (1985) Avoidance of phrasal verbs by English learners, speakers of Hebrew - a case for contrastive analysis, *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 73-79.
- Ellis, N. (1997) Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning. En *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.) Cambridge, CUP, 122-139.
- Hill, J. (1999) Collocational competence. *English Teaching Professional*, 11, 3-6, 1999.
- J. Hulstijn y Marchena, M. Avoidance: grammatical or semantic causes? *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 241-255.
- Kellerman, E. (1978) Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92.
- Kellerman, E. (1984) An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. En *Crosslinguistic Influences in Second Language Acquisition*, Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (Eds.) New York, Pergamon, 35-47.
- Kotsinas, U. (1985) *Invandrare Talar Svenska. Ord och stil*, Malm, Liber.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.) Cambridge, CUP, 140-155.
- Lewis, M. (1993) *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*, Hove, Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997) *Implementing the lexical approach*, Hove, Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000) (Ed.) *Teaching Collocations*, Hove, Language Teaching Publications.
- Marton, W. (1977) Foreign vocabulary learning as problem number one of foreign vocabulary teaching at the advanced level, *Interlanguage Studies Bulletin*, 1.
- Moon, R. (1997) Vocabulary connections: multi-word items in english. En *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.) Cambridge, CUP, 40-63.
- Morante, R. y Martí, M.A (2004) "Recursos computacionales para el aprendizaje de vocabulario asistido por ordenador". XXII Congreso de AESLA, Valencia.
- Nation, P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, CUP.
- Nattinger, J.R. y DeCarrico, J.S. (1992) *Lexical phrases and language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Pawley, A. y F.H. Syder (1983) Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency, En *Language and Communication*, Richards, J.C. y Schmidt, R.W. (Eds.), London, Longman, 191-226.

- Sinclair, J. y Renouf, A. (1988) A lexical syllabus of language learning, En *Vocabulary and Language Teaching*, Carter, R. y McCarthy, M. (Eds.), London, Longman, 140- 160.
- Sinclair, J. (1991) *Corpus, concordance, collocation*, Oxford: Oxford University Press.
- Tops, G., Dekeyser, X., Devriendt, B. y Geukens S. (1987) Dutch speakers, En *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*, Swan, M. y Smith, B. (Eds.) Cambridge, CUP, 133-156.
- Viberg, Å. (1990) Svenskans lexikala profil, *Svenskans Beskrivning*, 17, 1990.
- Waring, R. (2001) *How should teachers incorporate vocabulary teaching into their classes?* En <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/eltnews.html> (consultado por última vez el 29.07.04).
- Wu, W. (1996) Lexical collocations: one way to make passive vocabulary active, *Papers from the Eleventh Conference on English Teaching and Learning*, Taipei, Crane Publishing, 461-480.