

ACTAS IV CONGRESO DE LA
FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE
GERMANISTAS Y PROFESORES DE
ALEMÁN DE ESPAÑA (FAGE)
Santiago de Compostela
26-28 de septiembre de 2002

**El alemán en su
contexto español**
*Deutsch im
spanischen Kontext*



EDICIÓN A CARGO DE
María José Domínguez
Barbara Lübke
Almudena Mallo

UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

publicacións

El léxico como entidad relativa, su cuantificación y su restitución en *DaF*

CARMEN GIERDEN VEGA
Universidad Valladolid

En estos momentos en que los foros de reflexión y debate se hacen nuevamente eco en congresos¹ y publicaciones² de la disciplina Gramática Alemana – sus aspectos teóricos y didácticos – hemos creído oportuno dirigir, una vez más, una mirada introspectiva a la didáctica de uno de sus componentes quizá más descuidados, el léxico, y postular la necesidad de un acercamiento holístico al mismo.

1. De la importancia del léxico en la Gramática

La antigua y desatinada concepción de que el léxico, así como la semántica, se oponían a la gramática, ocupando de este modo un lugar periférico, ya no se mantiene porque la gramática se concibe, entre otras cosas, en un sentido mucho más amplio, como un conjunto de sistemas parciales que interactúan, esto es,

als Abbildung des gesamten Sprachsystems, als Regelsystem, das die Zuordnung von Laut- und Bedeutungsseite der Sprache generell betrifft und folglich die

¹ Como el 30. Jahrestagung *Deutsch als Fremdsprache* organizado por *Fachverband Deutsch als Fremdsprache* del 30 de mayo al 1 de junio de 2002 en la Ludwig-Maximilians-Universität München; y más concretamente, por el tema que nos ocupa, el simposio *Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit* que habrá de celebrarse el 18 y 19 de octubre de 2002 en la Universität Mainz.

² Tal es el caso de algunas publicaciones recientes como Tieroff/Tamrat/Fuhrhop/Teuber (2000) o Freudenberg-Findeisen (1999).

Menge der möglichen Sätze einer Sprache definiert und allen sprachlichen Produktions- und Rezeptionsprozessen zugrunde liegt. Es umfaßt – so verstanden – nicht nur Morphologie und Syntax, sondern auch Phonetik/Phonologie, das Lexikon und die Semantik (Helbig 1997:4).

Vielmehr setzt die Grammatik das Lexikon voraus und schließt es ein, wie auch umgekehrt das Lexikon die Grammatik voraussetzt und einschließt. Insofern kann von einer lexikonfreien Grammatik ebensowenig die Rede sein wie von einem grammatikfreien Lexikon (Ibíd.:12).

Así también Schippan (1992:6) cuando dice que “Eine Beschreibung des Lexikons ist damit Bestandteil der Beschreibung der Grammatik”. Gracias a esta perspectiva, en la que un ente léxico refleja además una estrecha relación con su circunstancia, es decir, la palabra como *sprachimmanentes potentielles Relationsgefüge* (Rolland 1997), el léxico se considera hoy día indiscutiblemente como un componente integrativo nuclear de la gramática de naturaleza dinámica que coexiste, en una relación de reciprocidad, con los demás componentes (Wotjak 1991; Helbig 1994; Jahr 1994). Por esta razón, desde la lexicología y, en especial, desde la lexicografía (Dücker/Kempcke 1986; Griesbach/Uhlig³ 1994; Kempcke 2000; Steyer 2000; Zurdo 2002) se alzan, cada vez más, voces a favor de la integración, en los diccionarios⁴, de combinaciones polilexicales usuales o unidades léxicas contextualizadas además de los ya consabidos lexemas aislados, pues entre las palabras existe *neben rein grammatischen Verbindbarkeiten weitere strukturelle Beziehungen, die es zu analysieren und zu beschreiben gibt* (Steyer 2000:102). Por otra parte, entendemos que por encima de todo priman los procesos y las relaciones entre los entes léxicos y no los entes léxicos en sí mismos, acercándonos así a una concepción holística de la lengua y compartiendo, con las precisiones señaladas, la afirmación de Jahr (1994:75): “Übernimmt man die Vorstellung, daß Verknüpfungen und Relationen eine Sache in entscheidendem Maße charakterisieren, so trifft das auch auf die Beschreibung von Wortbedeutungen zu.”

La relación de la palabra con su entorno adquirió especial relevancia tras la era de la pragmática, consolidada como la teoría de la interpretación de los significados lingüísticos, donde las palabras y sus significados adquieren otra dimensión y se estudian en la interacción comunicativa, es decir, bajo el prisma de cómo el lenguaje significa ciertos aspectos⁵.

³ Por poner un ejemplo, en el caso de esta obra, ya sólo para el verbo *stehen* se cifran 78 posibilidades combinatorias (del tipo *Wie geht's, wie steht's?*, *Die Wahl steht dir frei, Sie steht zu ihm, Wo steht er politisch?*, etc.) sin contar, por supuesto, sus derivados.

⁴ Si, a modo de ejemplo, acudimos al diccionario de Kempcke (2000): *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache* veremos que la información que se nos ofrece va mucho más allá de los procesos puramente lexemáticos, es decir, va mucho más allá de las lexías y de sus análisis léxico-semánticos; como se ve aquí, también, figura una información fonológica y ortográfica: **Grüne** [ˈgRy:nð], **das**; ♣ auch *grün, Grün*; ♣ FELD VI.2.1 ♣ ♣ **grün**; pero también una información gramático-estructural de interconexiones particulares que dan lugar a una sintaxis lexicalizada, & **im ~ n** ‘in der freien Natur und nicht in der Stadt’: *wir wohnen jetzt im Grünen*; **ins** – ‘in die freie Natur’: *wir wollen am Wochenende ins Grüne (fahren)*.

⁵ Cf. Reyes, Graciela (2000), *La metapragmática*, conferencia plenaria pronunciada el 29 de noviembre de 2000 en la Facultad de Filosofía y Letras de Valladolid, donde la catedrática norteamericana insistió en la relación directa entre gramática y semántica, entre estructuras lingüísticas e inferencias semánticas.

A lo que debemos agregar la importancia que se concede al significado del lenguaje en uso. En efecto, no es lo mismo decir, o mejor dicho, querer significar (1) *Morgen gibt es schönes Wetter*: que (2) *Frag nicht so viel, iss lieber deinen Teller auf, damit es morgen schönes Wetter gibt!* Dichas secuencias nos llevan a tener en cuenta la circunstancia extralingüística. En estos términos, la pragmática analiza y describe tanto las habilidades de producción como de interpretación de los enunciados por parte del hablante: "Nuestra capacidad pragmática nos permite construir enunciados, es decir textos que son parte de redes de textos, y nos permite interpretar los enunciados ajenos." (Levinson cit. en Reyes 1994:24).

Así pues, entendemos que la palabra no es un ente absoluto sino que posee la capacidad de formar secuencias o redes complejas – como las de (1) y (2) – con función informativa de carácter referencial donde el emisor transmite la situación de un proceso o de una magnitud a partir de un punto de referencia dado. Esto adquiere para nosotros una especial importancia porque veremos como algunas secuencias actanciales son determinadas por preferencias comunicativas y situacionales o, incluso, por una determinada tipología textual. Nos referimos expresamente a la reducción, ampliación o selección de la valencia. Valgan, a título de ejemplo, para este propósito los siguientes casos:

- (3) 100 Km, wo nur 60 Km zugelassen sind! Das hagelt Strafpunkte. (ampliación de valencia)
- (4) Er hustete Rührung⁶. (ampliación de valencia)
- (5) Das hat schon etwas für sich. (selección de valencia)
- (6) Er sah zu⁷. (reducción de valencia)

De forma reiterada se viene, pues, insistiendo en que conocer un vocablo significa no sólo poseer conocimientos fonéticos, gráficos, sintácticos, semánticos o pragmáticos acerca de él (cf. Ecke/Hall 2000:30), sino también otros conocimientos funcionales que traspasan la barrera de lo puramente gramatical – "Das Wort ist das wichtigste Mittel der Kundgabe sozialer Einstellungen und der Herstellung sozialen Kontaktes. Das Wort ist Träger kognitiver Einheiten und dient der Darstellung von Sachverhalten" (Schippa 1992:2). Wotjak (1991), por su parte, va mucho más lejos cuando le otorga a la unidad léxica todo el potencial comunicativo elevado al máximo exponente (*Kommunikativ-situative pragmatisch-stilistisch-soziolinguistisch-psycholinguistische Auszeichnungen einer LE*)⁸ para cuya correcta decodificación son necesarios, además de los consabidos conocimientos léxicos, conocimientos específicos de la materia, textuales, enciclopédicos y situacionales. En virtud de esto nosotros añadimos, a fin de completar la definición, el factor cronológico que despejaría las dudas interpretativas de una unidad léxica en función de la época de la que es

⁶ Entiéndase, para este caso, el siguiente contexto *Er verschluckte sich an seiner tränenreichen Rührung. Er hustete Rührung.*

⁷ Valencia reducida de *Er sah ihnen beim Tanzen zu.* por ejemplo.

⁸ Véase a este respecto el exhaustivo análisis que Wotjak (1991:3-10) realiza para caracterizar diatópica, diastrática y diafásicamente los formativos léxicos.

producto. No es lo mismo *Rock* en la secuencia de un texto del Romanticismo – del que es muestra el siguiente ejemplo – que en la época contemporánea.

- (7) Fabian gewahrte zu seinem Erstaunen, daß sein kurzes Röckchen hinterwärts bis zur Erde herabgewachsen ... (E.T.A. Hoffmann, Klein Zaches genannt Zinnober, 89).

La palabra implica, pues, una valoración o un juicio determinado con el natural riesgo que comporta el error de nuestra decodificación.

Da nun mit jedem Wort ganz bestimmte Beziehungsmöglichkeiten und Konkretisierungen von abhängigen Wörtern gegeben sind und beide, Sprecher und Hörer, diese kennen, ist es so, daß der Sprecher, je nachdem, was er sagen will, ein bestimmtes Beziehungsmiteinander an Wörtern auswählt und der Hörer dieses versteht, da es in ihm aktiviert wird. Mißverständnisse dürften meist dadurch entstehen, daß der Hörer [...] in anderen möglichen Beziehungsstrukturen "weiterdenkt" bzw. sein vorhandenes Wissen zu dem angeführten Sachverhalt ins Spiel bringt, das nicht mit dem vom Sprecher Gemeinten übereinstimmen muß (Rolland 1997:332).

Estas observaciones no han sido ajenas para nosotros a la hora de explicar y buscar, por ejemplo, equivalencias adecuadas en español – en el caso de que las hubiere – para ciertas voces tan intrínsecamente alemanas (como *Was für eine Bescherung!* frente a *Vor der Bescherung darf niemand mehr ins Wohnzimmer, wo der Weihnachtsbaum steht.* o *Ach, Opa, sei doch nicht so ungemütlich!*). De ahí la necesidad de postular un acercamiento holístico a la palabra.

Volviendo en este orden de cosas sobre los argumentos de Helbig (1997:6), en la gramática de valencias, los criterios de restricciones selectivas señalados por el verbo indican la clase de argumentos que se requieren para formar una predicación, luego pueden interpretarse como identificadores de los predicados que seleccionan entes léxicos portadores de diferentes significaciones. Según Helbig, es ahí donde mejor se aprecia la relación indisoluble entre la semántica lexicológica y las regularidades sintácticas – entre léxico y sintaxis. "Verbvalenz und Verbsemantik stehen in Wechselbeziehungen zueinander."

Pero hay casos, como en (8), (9), (10) y (11) donde las restricciones selectivas – nos referimos a las basadas en la gramaticalidad estructural y en la coherencia y compatibilidad semánticas – que cabe esperar en un principio no están tan claras. Si establecemos una comparación con la química, las propiedades de átomos aislados cambian radicalmente al formar las moléculas. Lo que importa es el conjunto global, el todo, como en el caso de la materia que la percibimos como un medio continuo a sabiendas de que tiene una estructura microscópica formada por pequeñas partículas que evolucionan e interactúan entre sí. Valgan los siguientes ejemplos para demostrar este razonamiento:

(8) Ihr knallt 20 Mark auf den Tisch und damit gut!



- Er knallt die Tür zu.
- Es knallt.

(9) Sie ist mit einer goldenen Nase zur Welt gekommen.



- Sie ist in München/vor 2 Stunden/in der Poliklinik zur Welt gekommen.

(10) Ich schlafe bis in die Puppen .



- Ich schlafe bis spät/bis 11.00 h/bis Mitternacht/im Bett/im Gästezimmer.

(11) Meine Schrift ist unter aller Kanone .



- Meine Schrift ist schön/schlecht/unleserlich.

Lo sorprendente de estos enunciados es que con el verbo *knallen* no cabría esperar en un principio un complemento direccional y en el caso de las secuencias *zur Welt kommen* y *bis in die Puppen* cabría esperar, por el contrario, un complemento situativo o temporal. La utilización de los sustantivos encuadrados (*Nase*, *Puppen*, *Kanone*) se escapa de toda lógica porque subyace a unos conocimientos no estrictamente lingüísticos sino a una sabiduría mundana que el interlocutor debe conocer si desea decodificar correctamente el mensaje.

Por nuestra parte, hemos creído dar con la solución a estos problemas – que no pocas veces se presentan en la clase de Gramática Alemana – recurriendo a los conceptos de caracterización lógica valencial (*Logische Charakterisierung*) y caracterización categorial (*Kategoriale Charakterisierung*), tal y como lo hace Höhle, analizándolos en su justa medida y adaptándolos a nuestro propósito. Así, entendemos que a la caracterización categorial pertenecen todos aquellos actantes cuya presencia no se puede predecir mediante reglas generales a causa precisamente de la semántica verbal y que se escapan de toda lógica – como lógico podría ser *Eine Laus läuft über die Brücke*, pero no *Dir ist wohl eine Laus über die Leber gelaufen?*; *Schafe hüten ist eine leichte Aufgabe*, pero no *Es ist leichter, einen Sack Flöhe zu hüten als ein junges Mädchen* o *Er guckt Fußball* pero no *Er guckt zu tief ins Glas*. De aquí se desprende que la caracterización lógica se corresponde a la caracterización estrictamente gramatical, de modo que, estos sustantivos, que aparecen en los fraseologismos o en las unidades polilexicales, se interpretarían como *Konstituenten ohne Argumentstelle* (Höhle cit. en Ickler 1994:83) y que, dada su idiomatidad, están ligados a “die Nichtübereinstimmung zwischen wendungsinternen (Teil)-Bedeutungen und wendugsexterner Bedeutung” (Steyer 2000:112).

2. La cuantificación del léxico y su restitución en *DaF*

El léxico debería, pues, ocupar una posición central en la enseñanza de la gramática a tenor de las evidencias aquí presentadas. Y nada más lejos de ser este un hecho evidente, durante años, a la enseñanza del vocabulario no se le ha prestado la misma atención que a la enseñanza de las estructuras y pronunciación. Para el aprendizaje del léxico se recurría con inusitada y exasperante frecuencia a la mera retención memorística de larguísimas listas de vocablos, en numerosas ocasiones sin ninguna relación entre ellos. El abuso, a nuestro entender, de este proceder acrítico contribuyó a forjar, sin duda, la mala prensa de la que ha gozado el aprendizaje del vocabulario reflejado en el tedioso lema *Ich muss Vokabeln lernen. Mein Vater wird mich Vokabeln abfragen*. A propósito de esto, y según se desprende de la lectura del artículo de Lüning (1996:131) muchos enseñantes de lenguas extranjeras caracterizan el aprendizaje del léxico como una “terapia ocupacional” y un “despilfarrero de tiempo” donde los cuadernillos de vocabulario resultan ser “las famosas tumbas de vocabulario”. Contraviniendo a todos estos supuestos, no somos partidarios de presentar el nuevo léxico de manera aislada a través de interminables y aburridas listas de vocabulario – método hasta el momento hegemónico en la enseñanza/aprendizaje del vocabulario –, sino dentro de su contexto, bien en asociación con elementos visuales o bien dentro de un texto de lectura, diálogo, etc. (cf. el método Thomas-Lockwood cit. en Woods 1990: 189; Albert 1995:88 y ss.) ya que las palabras aisladas son difíciles de retener y recordar, máxime si se encuentran huérfanas de un significado contextual. Con el fin de que la explicación de una palabra no se convierta en un recurso *ad hoc* es necesario observar ciertas precauciones metodológicas. Por ello, la ordenación temática con frases completas resulta, a nuestro juicio, muy clarificadora⁹. De acuerdo con el nivel en cada momento, seleccionamos frases simples, estructuras, diálogos breves para conseguir que el alumno asimile la pronunciación, el vocabulario y la gramática. Procuramos desechar palabras y frases inútiles o estructuras sintácticas que apenas se utilicen, realizando una selección del léxico productivo en función de criterios de notoriedad cuantitativos y de frecuencia correspondientes a los distintos niveles de competencia idiomática (vid. a este propósito también Lahuerta/Pujol 1996:118).

⁹ Una buena muestra de ello es el nuevo libro de Lübbe (2001): *Lernwortschatz Deutsch* y cuya adaptación española ha sido realizada por Gil Valdés que, además, viene a apoyar la idea de que el léxico se refleja incluso en puntos tan esenciales como la morfología, donde se produce una interacción constante entre morfología y semántica – *las palabras gramaticales* y *palabras con contenido léxico*. La diversidad de los ejercicios en torno al léxico permite practicar los heterónimos, los plurales de los sustantivos, los géneros de los sustantivos, sutilezas y matices semánticos, morfología derivativa en su sentido más amplio, asociación de ideas como práctica lingüística formal, al insertar en la cadena discursiva el sinónimo o antónimo correspondiente y los aspectos de la composición y derivación de palabras.

Abundando en los resultados de estudios estadísticos¹⁰, el vocabulario básico de la lengua alemana se cifra en unos 3800 a 4000 vocablos según su frecuencia de uso y utilidad (cf. Langenscheidt. *Vocabulario fundamental del alemán*. 1991:VII-VIII). En este sentido, el léxico ha de ser seleccionado con mucho cuidado y, después de haber decidido su extensión aproximada, habremos de decidir cómo se va a dosificar a lo largo del curso y el sistema que se aplicará para facilitar su aprendizaje, aspectos que pasamos a describir a continuación:

(1) A nuestro entender, el alumno debe aprender de 600 a 900 palabras por año¹¹, cantidad que bien distribuida, le capacitará para mantener conversaciones sencillas sobre temas variados y le ayudará en su labor de traducción.

(2) El vocabulario debe adquirirse, por tanto, progresivamente y siempre teniendo en cuenta su frecuencia de uso y su posibilidad de aplicación inmediata.

(3) Para la elección del vocabulario se han de establecer prioridades en función de los objetivos que, con su aprendizaje, se pretenden alcanzar. Tanto su frecuencia de uso como otros valores, nos han movido a configurarlo a partir de los siguientes parámetros:

I. El primer lugar lo ocupan las palabras de uso más común que se utilizan indistintamente en la realización oral y escrita. Dentro de dicho léxico podrían incluirse las partículas importantes (*denn, doch, bloß, vielleicht, nicht...*) y las palabras conectivas, sin olvidar los adverbios, en particular los que marcan tiempo y lugar (*morgen, heute, hier, da, dorthin...*), sustantivos que definen objetos concretos que manipulamos en nuestra vida diaria o que visualizamos por pertenecer al mundo que nos rodea (*Familie, Stadt, Land, Wohnsiedlung, Baum, Universität...*) o sustantivos abstractos denotados emocionalmente (*die Liebe, der Zorn, der Ärger, das Glück...*), verbos que describen acciones realizadas por el ser humano de manera repetitiva (*spazieren, sprechen, lesen, schlafen, essen, trinken, weinen, lachen...*), verbos y expresiones que a menudo utilizamos (fórmulas rutinarias, estereotipadas) y los principales calificativos (*groß, klein, schwer, leicht, schnell, reich, arm, heiß, kalt...*). Es importante introducir dentro de este primer vocabulario, sobre todo, raíces y

¹⁰ Existen en esta relación algunas publicaciones en torno a lo que debe ser el vocabulario básico como: Busse (1979): *Training Deutsch. 60 Wortschatz- und Strukturübungen*; Ferrenbach/Schüßler (1984): *Wörter zur Wahl*; Langenscheidt (1991): *Vocabulario fundamental del alemán*; Mattuta (1990): *Deutsche Grundsprache*; Navarro (2001): *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz*. Asimismo el *Goethe-Institut*, en colaboración con el *Volkshochschulverband*, ha elaborado una lista de 2100 palabras que se consideran de conocimiento obligado para el acceso a las pruebas y la obtención, con garantías de éxito, del *Zertifikat für Deutsch als Fremdsprache*. En las clasificaciones se ha respetado el índice de frecuencia y las nociones más recurrentes. Aparte de estos estudios, existen también otras estadísticas léxicas realizadas por especialistas, como Meier, Ortmann o Kaeding (cit. en Remanovsky 1991), y los inventarios lingüísticos realizados por el *IdS* de Mannheim – el denominado *Mannheimer Corpus* – o los muestreos realizados en el corpus periodístico de Bonn.

¹¹ El número elevado se debe a que el mayor porcentaje de alumnos acceden a la carrera sin conocimientos previos de alemán, por lo que resulta indispensable una ejercitación léxica adicional mayor que debe llevarse a cabo desde el primer curso siguiendo un tratamiento del vocabulario no sólo pasivo sino también activo.

vocablos con los que el estudiante podrá ampliar ilimitadamente el acervo léxico mediante la prefijación, sufijación y composición de palabras.

Comprensión, reconocimiento, retención y producción son, así pues, las constantes del trabajo con el léxico.

II. En una segunda fase, el vocabulario se multiplicará de manera notable y a la vez sencilla, bien mediante la traducción bien enseñando al alumno a deducir palabras, a partir de las raíces que ya conoce o a deducirlas del contexto. El vocabulario será paulatinamente más específico (*Arbeitslosigkeit, volkstümliche Musik, Statistikbewertung, Unterhaltungsendungen, Moderator, Tanne...*) al igual que las unidades fraseológicas con una actualización metafórica como *es hagelt Vorwürfe, es gießt in Strömen, du schneist herein...*, y será más diferenciado, con precisiones y diferencias estilísticas *Grammatik – Sprachlehre, Prophylaxe – Vorbeugung...* o de colocabilidad restringida. Otros fenómenos no menos importantes son el de la homofonía (pronunciación idéntica pero grafías distintas), la homografía (grafía idéntica pero pronunciación distinta) y la ambigüedad (*Bank, Mutter, Bauer...*), que deben quedar resueltos en este estadio del aprendizaje. El alumno puede aprender a generar vocablos *ad hoc* si conoce los mecanismos generales para la generación de nuevas unidades léxicas.

El objetivo primordial, en este aspecto, es la adquisición de un vocabulario estable y consolidado, que se recuerde y se utilice con presteza y adecuación estilística y, a partir del cual – en este punto reside nuestro empeño – se puedan establecer nuevas vinculaciones semánticas.

3. La semantización del léxico

Cuando se introduce por primera vez una palabra, cobra especial relevancia su noción o significado. Existen numerosísimas técnicas para dar nociones o explicar el significado de una palabra que van desde la utilización de una imagen (fotografías, dibujos u objetos reales) pasando por las grabaciones de sonidos que identifican los objetos hasta llegar a la mímica y cinésica (gestos, expresión corporal o actuación). Todas ellas resultan atractivas pero presentan, a nuestro juicio, algunos inconvenientes, concretamente tres: primero que el alumno no logre captar el verdadero sentido de la palabra, segundo que el esfuerzo y tiempo invertidos sean excesivos, y tercero, que el alumno siempre trate de buscar el equivalente en su propia lengua materna. Por lo tanto, para que la actividad y el progreso en clase no se vean distorsionados, proponemos el uso de la lengua materna para semantizar, sobre todo, vocablos descontextualizados, como sistema más eficaz para economizar tiempo y fomentar la contrastividad – aunque ello no significa que descartemos totalmente el circunloquio en lengua original. Teniendo en cuenta el alcance de repercusión, el contraste puede ser muy beneficioso en el caso de:

- frases o fórmulas estereotipadas

- compuestos nominales (por ejemplo *Eckball* no es *ein eckiger Ball* pero en cambio *Türknaller* sí es *jemand, der die Tür zuknallt*)
- giros idiomáticos
- clichés
- colocaciones (no existe *kapputieren* ni *Radio zuhören* ni *Zähne waschen* por citar algunos de los ejemplos más comunes que se producen entre los hispanohablantes) y
- *falsos amigos*.

De hecho al hispanohablante no le dirán nada los compuestos *Teufelskreis*, *Kaffee-fahrt* o el giro *Du wirst noch dein blaues Wunder erleben* si no se le ofrecen comparaciones *esto es la pescadilla que se muerde la cola*, *viaje promocional*, *te vas a enterar de lo que vale un peine*, ciertamente equivalentes y más clarificadores.

Es muy importante, siempre que se pueda, poner en práctica el vocabulario aprendido bien mediante la *Nacherzählmethode*, la redacción, lecturas obligatorias para casa o ejercicios diseñados específicamente para este fin. También resulta muy beneficiosa la lectura de textos con un mínimo porcentual de palabras desconocidas de manera que se puedan deducir sus significados. Sin utilizar diccionarios bilingües, se procede a subrayar construcciones sintácticas relevantes, giros o frases idiomáticas, formulaciones determinadas que el estudiante pueda utilizar en situaciones lingüísticas cotidianas y que activen su comprensión pasiva. Los estudiantes imitan luego activamente las formas acaecidas en el texto y los mismos esquemas sintácticos del texto actúan de modelos.

4. Conclusiones

Desde un principio, debe insistirse en que el entorno lingüístico incide en la ductilidad conceptual de los lexemas y que una palabra debe explicarse siempre convenientemente contextualizada, con especial atención a la estructura de las relaciones lexemáticas que se establecen en torno a ella. De este modo una unidad léxica desconectada pierde importancia mientras que sus conexiones acaparan toda la atención.

Asimismo, y como objetivo deseable, sería buscar el referente cultural insito en expresiones análogas, animando a los alumnos a confeccionar glosarios bilingües acordes a cada lección, texto y situación. En consonancia con esta técnica, se puede alentar a los alumnos, durante la fase preparatoria de análisis de textos, a utilizar diccionarios bilingües o monolingües a fin de que aprendan a discriminar el léxico inapropiado por el contexto.

Bibliografía

- Albert, Ruth (1995): "Der Bedarf des Fachs 'Deutsch als Fremdsprache' an linguistischer Forschung". *Deutsch als Fremdsprache* 32(2): 82-90.
- Busse, Joachim (1979): *Training Deutsch. 60 Wortschatz- und Strukturübungen*. Ismaning: Hueber.

- Dücker, Joachim / Kempcke, Günter (1986): *Wörterbuch der Sprachschwierigkeiten*. Berna: Ott Verlag Thun.
- Ecke, Peter / Hall, Christopher J. (2000): "Lexikalische Fehler in Deutsch als Drittsprache. Translexikalischer Einfluss auf drei Ebenen der mentalen Representation". *Deutsch als Fremdsprache* 37(1): 30-36.
- Ferenbach, Magda / Schüßler, Ingrid (1984): *Wörter zur Wahl*. Stuttgart: Klett.
- Freudenberg-Findeisen, Renate (ed.) (1999): *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*. München: Iudicium.
- Griesbach, Heinz / Uhlig, Gudrun (1994): *Die starken Verben im Sprachgebrauch. Syntax-Valenz-Kollokationen*. Leipzig: Langenscheidt/Verlag Enzyklopädie.
- Gross, Harro / Fischer, Klaus (eds.) (1990): *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München: Iudicium.
- Helbig, Gerhard (1994): "Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachunterricht im Wandel der Zeiten". *Deutsch als Fremdsprache* 31(4): 201-208.
- Helbig, Gerhard (1997): *Grammatik und Lexikon*. Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Leipzig: Verlag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften.
- Ickler, Theodor (1994): "Standardanalysen. Methodische Probleme bei der semantischen Fundierung der Grammatik". *Deutsch als Fremdsprache* 31(2): 80-85.
- Jahr, Silke (1994): "Reflexionen zu einer holistischen Sprachbetrachtung". *Deutsch als Fremdsprache* 31(2): 73-79.
- Kempcke, Günter (2000): *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Lahuerta, Javier / Pujol, Mercè (1996): "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario". En: Segoviano, Carlos (ed.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Frankfurt a.M.: Vervuert Verlag: 117-129.
- Langenscheidt (1991): *Vocabulario fundamental del alemán*. Berlin: Langenscheidt.
- Lübke, Dieter (2001): *Lernwortschatz Deutsch. Deutsch-Spanisch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Lüning, Marita (1996): "Aprendizaje creativo del vocabulario". En: Segoviano, Carlos (ed.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Frankfurt a.M.: Vervuert Verlag: 130-139.
- Mattutat, Heinrich (1990): *Deutsche Grundsprache*. Stuttgart: Klett.
- Navarro, José María (2001): *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz*. Stuttgart: Klett.
- Remanofsky, Ulrich (1991): *Wortschatz. Zertifikatstraining Deutsch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Reyes, Graciela (1994 [1984]): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Montesinos: Barcelona.
- Rolland, Maria Th. (1997): *Neue deutsche Grammatik*. Bonn: Dümmler.
- Schippan, Thea (1992): *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Steyer, Kathrin (2000): "Usuelle Wortverbindungen des Deutschen". *Deutsche Sprache* 28(2): 101-125.
- Tieroff, Rolf / Tamrat, Matthias / Fuhrhop, Nanna / Teuber, Oliver (eds.) (2000): *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Woods, Roy (1990): "Die veränderte Rolle der Grammatik im universitären Deutschunterricht in Großbritannien". En: Gross, Harro / Fischer, Klaus (eds.): *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München: Iudicium: 181-197.
- Wojak, Gerd (1991): "Zum kommunikativen Potential lexikalischer Einheiten". *Deutsch als Fremdsprache* 28(1): 3-10.
- Zurdo Ruiz-Ayúcar, M^a I. Teresa (2002): "En torno a la modificación por expansión en fraseologismos de núcleo verbal alemanes y españoles". En: Magallanes Latas, Fernando / López-Campos Bodineau, Rafael (eds.): *Estudios Filológicos Alemanes* 1. Sevilla: Kronos: 131-149.